

A Cor da Cultura

História e Cultura

Afro-Brasileira

Caderno de textos



A Cor da Cultura

História e Cultura Afro-Brasileira

Caderno de textos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Cor da cultura [livro eletrônico] : história e cultura afro-brasileira : caderno de textos / [organização Fundação Roberto Marinho ; coordenação Katia Costa Santos, Bruna Camargos, Maria Corrêa e Castro ; ilustração Kel Oliveira, Gabriel Souza]. -- Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2024. --
(A cor da cultura)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86001-40-2

1. Antirracismo 2. Cultura afro-brasileira
3. Diversidade 4. Prática de ensino 5. Professores - Formação 6. Relações étnico-raciais I. Fundação Roberto Marinho. II. Santos, Katia Costa.
III. Camargos, Bruna. IV. Castro, Maria Corrêa e.
V. Oliveira, Kel. VI. Souza, Gabriel. VII. Série.

24-234503

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional
306.43

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

APRESENTAÇÃO

06

- 06** A Cor da Cultura
Editorial
-
- 10** Viva a diversidade brasileira!
Zara Figueiredo e Wilma de Nazaré Baía Coelho
-
- 13** Fragmentos de um discurso sobre afetividade
Azoilda Loretto da Trindade



MODOS DE VER

19

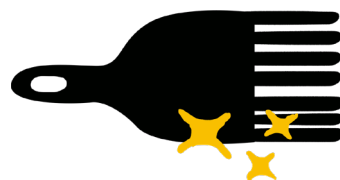
- 21** Para ler o Brasil Hoje – racismo como elemento basilar nas desigualdades brasileiras
Jaqueline Lima Santos, Suelaine Carneiro e Tânia Portella
-
- 32** Muitas histórias para a liberdade
Mônica Lima
-
- 38** Preto, pardo, negro, afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira
Marcio André dos Santos
-
- 47** Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil
Maria Aparecida Silva Bento
-
- 51** Quando currículos podem transformar vidas
Claudilene Maria da Silva e Maria Cláudia Cardoso Ferreira
-
- 59** Desafios e perspectivas na educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras: vencendo o subjetivo na busca de práticas eficientes
Eliane Cavalleiro
-
- 67** Fazer a roda e provocar a fala
Edson Lopes Cardoso

MODOS DE FAZER

69

- 71** A Lei nº 10.639/03 e o movimento negro educador
Nilma Lino Gomes
-
- 76** Ciência e tecnologia e a Lei Federal nº 10.639/03
Roberta Fusconi e Guimes Rodrigues Filho
-
- 83** O Programa etnomatemática e as possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/03
Cristiane Coppe
-
- 91** Educação quilombola e educação escolar quilombola: em tela, a potência das encruzilhadas
Evanilson Tavares de França
-
- 99** Entre o sagrado e as religiões: a sincopa das matrizes africanas na religiosidade afro-brasileira
Larissa Oliveira e Gabarra
-
- 105** Educação em diálogo com as religiosidades de matrizes africanas e indígenas no Brasil: quatro esquinas para abrir caminhos
Luiz Rufino

MODOS DE FABULAR



110

- 112** Matrigestando sóis: reflexões para uma educação pluriversal
Aza Njeri
-
- 119** Pretoguês
Caetano W. Galindo
-
- 125** Literatura negra e literatura marginal - periférica: algumas ideias para o projeto A Cor da Cultura
Mário Augusto Medeiros da Silva
-
- 130** Arte Negra e a refundação do imaginário brasileiro
Renata Sampaio

A Cor da Cultura ●

O A Cor da Cultura (ACDC) é um projeto de valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro e indígena.

Criado em 2004, em estreita relação com os primeiros movimentos de implementação da Lei nº 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da temática de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial das redes de ensino de todo o País, o projeto A Cor da Cultura (ACDC) desenvolveu uma metodologia própria, criou materiais de uso pedagógico, e constituiu uma série de alianças para a formação de professores e gestores, fundamentada na política de educação das relações étnico-raciais. Trata-se de um projeto coletivo, fruto da contribuição de professores, estudantes, pesquisadores, intelectuais do movimento negro, mestres da cultura popular, roteiristas, diretores e artistas.

No marco de 20 anos da lei, a Fundação Roberto Marinho propõe a atualização e ampliação do ACDC. Para nós, atualizar significa evocar a memória de um projeto que foi tecido com a contribuição de muitas pessoas e ganhou corpo na interlocução com educadores em diferentes territorialidades pelo Brasil. Evocar a memória do A Cor da Cultura é percorrer as múltiplas identidades da nossa ancestralidade. Nesse sentido, a ampliação do projeto incorpora uma nova dimensão educativa, a dos povos originários no Brasil, em diálogo com a Lei nº 11.645/08, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ratificando o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, incluindo, também, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

De 2004 a 2014, foram implementadas três fases do projeto, que contou com mobilização social, produção audiovisual, formação de educadores e distribuição de materiais pedagógicos, em 170 municípios de 18 estados brasileiros, além da distribuição digital dos materiais. O projeto foi resultado da parceria entre a Fundação Roberto Marinho, por meio do Canal Futura, do Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), o Ministério da Educação (MEC), da Fundação Cultural Palmares (FCP) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com apoio da TV Globo e patrocínio da Petrobras, além das redes locais estabelecidas em articulação com as secretarias de educação, escolas públicas, universidades e organizações da sociedade civil.

O A Cor da Cultura foi implementado em parceria com 10 instituições formadoras em âmbito nacional: Fundação da Universidade Federal do Paraná (Funpar); o Neab da Universidade Federal de Uberlândia; N'Zinga – Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte (MG); Odara – Instituto da Mulher Negra, na Bahia; Ação Educativa e o Geledés, em São Paulo; o Instituto de Juventude Contemporânea (IJC), no Ceará; o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes; o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (Ceap); e o Instituto de Desenvolvimento Cultural do Terreiro de Mãe Beata (Indec), no Rio de Janeiro. A esses parceiros históricos e a toda a equipe que trabalhou com o A Cor da Cultura, dentro e fora da Fundação Roberto Marinho, registramos o nosso agradecimento e celebramos a sua memória.

Desde a promulgação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, muita coisa mudou na sociedade brasileira. Atualmente é possível acessar uma série de materiais de educação antirracista, e reconhecer os avanços no

debate das relações étnico-raciais e na representatividade nas mídias. Novas narrativas, repertórios e experiências surgiram, evidenciando a contribuição fundamental das populações negras e indígenas na formação nacional. No cenário das primeiras implementações do A Cor da Cultura, havia um diagnóstico de escassez de materiais e de representatividade midiática de histórias de pessoas negras com conteúdos positivos nas telas da TV brasileira. Em resposta a essas ausências, ao longo da trajetória do A Cor da Cultura foram criadas séries audiovisuais que fizeram parte da grade de programação do Canal Futura, e posteriormente foram licenciadas para outros canais¹:

Livros Animados: programa baseado em obras de literatura infantil ilustradas que abordam temas como multiculturalismo, identidade, memória e etnia.

Mojobá: documentários sobre a religiosidade de matrizes africanas e sua penetração nas crenças e na própria cultura brasileira, em perspectiva histórica, social e etnográfica. A fé é revelada como instrumento de resistência, como um componente da história e da identidade cultural.

Heróis de todo mundo: série cine-biográfica, com uma coleção de mais de 50 personalidades negras, em programas com duração de 2 minutos, que permitem recuperar aspectos históricos importantes para ajudar o espectador a redesenhar sua visão sobre os mitos da sociedade brasileira, indo além das figuras propagadas e referendadas pela cultura dominante no país.

Nota 10: série jornalístico-documental, com 10 episódios, que apresenta práticas pedagógicas de ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula.

Contudo, ainda estamos distantes da cidadania plena para todos e todas. Escolhas hegemônicas e negadoras da diversidade cultural, regional e étnico-racial produziram um modelo de desenvolvimento excludente ao longo da história do Brasil. Ainda vivemos uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação às populações negras e indígenas, que historicamente enfrentam dificuldades relacionadas à garantia de direitos, entre elas o acesso e a permanência nas escolas. Além disso, a narrativa oficializada relegou a essas populações papéis de atores secundários, ou quase inexistentes, dificultando uma compreensão da integralidade da sociedade brasileira e de sua história.

É com a esperança de um futuro mais inclusivo e com equidade racial e de gênero que entregamos aos educadores e educadoras de todo o País o novo material do A Cor da Cultura, cujo editorial parte do princípio de conexão entre experiências e saberes que estão em circulação nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais e nos corpos que carregam os saberes ancestrais.

Este caderno de história e cultura afro-brasileira, que tem como objetivo contribuir na formação teórica/conceitual de educadores, está organizado em três seções:

Modos de Ver: contextualiza a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas brasileiras hoje, e aponta para o papel da escola e de educadores na construção de um projeto de educação antirracista.

Modos de Fazer: traz um compilado de experiências, fundamentadas em estudos acadêmicos e nas vivências do cotidiano escolar, narradas por especialistas atuantes no processo de implementação da lei.

Modos de Fabular: apresenta reflexões, pesquisas e ações, neste ponto da diáspora negra, que pretendem provocar uma revisão da história da experiência negra no Brasil.

O kit pedagógico do A Cor da Cultura, em sua integralidade, está composto por:

- Caderno de História e Cultura Afro-brasileira;
- Caderno de História e Cultura Indígena;
- Caderno de Metodologia, que traz sugestões de abordagens práticas nas temáticas do projeto, e proposições de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula;
- Uma coleção de mapas (mapa da África, mapa da diáspora africana, mapa dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas, mapa dos territórios e línguas indígenas), que podem ser trabalhados diretamente em diversos ambientes de aprendizagem;
- Jogos de cartas temáticos – Siará e Benza Dez;
- Dois livros com a memória das palavras afro-brasileiras e indígenas;
- Duas obras de arte, impressas como cartazes, para utilização como objetos de aprendizagem;
- MEDIATECA A Cor da Cultura, disponível na plataforma co.educa, com a indicação de objetos de aprendizagem e possibilidades de uso.

¹ A produção de séries audiovisuais, ligadas às agendas prioritárias da educação, fazem parte da atuação do Futura, que, além de um canal educativo, desenvolve estratégias de mobilização social em torno de causas importantes para o combate às desigualdades no Brasil.

Você pode acessar o conjunto de acervos A Cor da Cultura na co.educa aqui: <https://coeduca.digital/conteudo/educacao-basica/conjunto/cor-da-cultura>

Mais que um conjunto de estratégias e conteúdos de educação antirracista, o A Cor da Cultura é uma tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação/MEC desde 2009, cujos fundamentos estão expressos em princípios e valores, articulados a atitudes concretas. A educadora Azoilda Loretto da Trindade, responsável pela criação da metodologia do projeto, dizia que era com base nos valores civilizatórios afro-brasileiros que conseguiríamos revolucionar as salas de aula e enfrentar o racismo dentro das estruturas da escola. A esta afirmação somam-se os valores civilizatórios indígenas com o mesmo propósito: reconhecer a diversidade e a multiplicidade existentes em cada um(a) de nós e nos grupos que constituem a humanidade. Esses grupos são fundamentais para a construção de uma nova humanidade, sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo. Em se tratando de uma educação para o amanhã, tecida no hoje, com o legado do ontem, dizemos que se trata, em última instância, de uma humanidade moldada na afetividade, no amor.

Ao redescobrirmos os valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas que nos constituem, podemos compreender que vivemos embates sociais e históricos, determinados pelo racismo; mas podemos perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterocisgênero, hierarquizado...

Nessa perspectiva, convidamos você a mergulhar nos textos deste caderno, comprometendo-se com os princípios da educação antirracista, e tornar-se parte dessa rede.

São questões de princípio:

- Lutar pela equidade, valorizando as diferenças;
- Reconhecer o racismo, opondo-se a ele;
- Estabelecer o diálogo, ouvindo os que foram silenciados;
- Afirmar a esperança, investindo na mudança.

Boa leitura!



Você pode acessar o conjunto de acervos A Cor da Cultura na co.educa. Aponte a câmera do seu celular para acessar os materiais.



Viva a diversidade brasileira! ●

por **Zara Figueiredo¹** e **Wilma de Nazaré Baía Coelho²**

Em 2024, o A Cor da Cultura completou vinte anos! Sua trajetória coincide, não por acaso, com o percurso de uma das mais importantes políticas de ação afirmativa adotadas pelo Estado brasileiro: a reorientação curricular, no que tange à abordagem da história do Brasil, nos currículos da educação básica e, por conseguinte, do ensino superior, especialmente nos cursos de formação de professores(as). Tanto o A Cor da Cultura quanto essa política de Estado de ação afirmativa foram motivados pela sociedade civil. Ambos se originam das lutas, da persistência e da resiliência dos movimentos negro e indígena na crítica à narrativa sobre a nossa formação como país e como nação.

Desde que nos constituímos como país independente e, depois, no processo de construção da nossa nacionalidade, se construiu uma tradição que nos vinculava quase que exclusivamente à Europa e ao Ocidente cristão. Essa tradição inventada elegeu um repertório que selecionou episódios, elegeu personagens e edificou um conjunto de valores que pretenderam demarcar a nossa identidade. Quando expressa na narrativa histórica escolar, essa tradição compreendeu um rol de eventos que destacavam a importância da Europa e de seus descendentes na conformação do Brasil. As ações de africanos, quilombolas, indígenas e seus descendentes foram subdimensionadas.

Essa postura alcança tanto o currículo quanto as práticas e as culturas escolares, assim como a formação de professores(as). Daí a importância da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

O enfrentamento do racismo no sistema e na cultura escolar demanda esforços constantes e contínuos. Obliterada ao longo de quase toda a nossa experiência como país independente, a luta contra o racismo na escola demanda ações recorrentes e que atinjam o sistema educacional de diferentes maneiras.

Desde a promulgação da Lei no 10.639/03, modificada pela Lei no 11.645/08, o Estado brasileiro vem promovendo medidas para dar cobro ao que a legislação determina. Houve, ao longo desses anos, investimentos diversos voltados para as diversas dimensões da vida escolar. Nesse momento, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), propõe uma política nacional constituída de ações articuladas, com vistas à garantia de consecução dos preceitos legais que estabelecem o combate ao racismo na escola.

A PNEERQ identifica três desafios: a infraestrutura, a oferta de materiais didáticos e os processos de formação continuada. A PNEERQ reconhece que a maior parte dos(as) estudantes negros(as) da educação básica frequentam escolas sem infraestrutura adequada, sobretudo os(as) quilombolas. Ela atesta que os materiais didáticos, apesar dos avanços experimentados nos últimos anos, não situam, de modo pertinente, as questões

¹ Secretária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

² Professora Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Em 2024, atuou como Diretora da Diretoria de Políticas de Educação Étnico-racial e Educação Escolar Quilombola – Diprerq (SECADI/MEC).

relativas à educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola. Ela assente que a imensa maioria dos(as) professores(as) e gestores(as) da educação básica não obteve formação adequada nas temáticas que afetam a luta contra o racismo na escola. Essas questões afetam escolas de diferentes modalidades. Mais da metade das escolas quilombolas não tem acesso à internet banda larga, não tem quadras de esportes, tampouco bibliotecas.

Esse é um quadro mais amplo dos desafios que a questão étnico-racial enfrenta no ambiente escolar. Quando nos aproximamos da escola, eles são ainda mais expressivos. Estudantes, professores(as) e gestores(as), não raro, são avaliados(as) em função de sua condição racial. Da mesma forma, as relações de afeto entre professores(as) e estudantes são orientadas, em muitos casos, pela cor/raça. Em muitos estabelecimentos, a distribuição de estudantes por turma e turnos leva em conta critérios raciais.

Por isso, a PNEERQ assume alguns desafios: monitorar a implementação da Lei no 10.639/03, modificada pela Lei no 11.645/08; ampliar o número de profissionais com formação em educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola; promover a construção de protocolos de prevenção e respostas a práticas racistas; dirimir desigualdades no ambiente escolar motivadas ou decorrentes da condição étnico-racial; estender a implementação das diretrizes que orientam a educação escolar quilombola; promover a melhora da infraestrutura das escolas quilombolas.

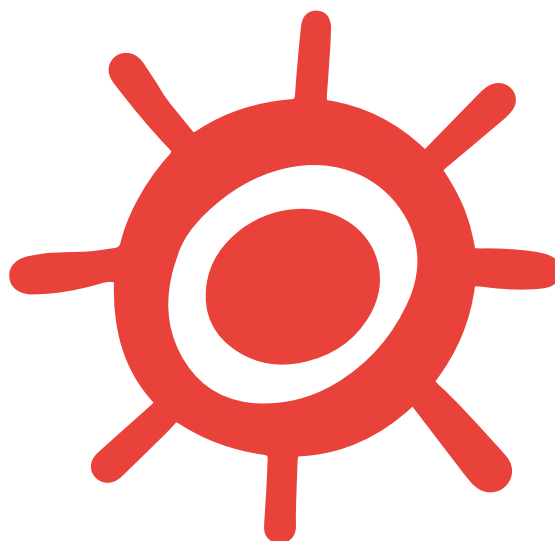
A PNEERQ está organizada em sete eixos: governança; monitoramento; formação continuada; material didático; construção de protocolos; visibilização da presença negra e quilombola e suas trajetórias e difusão de saberes. Esses eixos se voltam para a ampliação da oferta de uma educação antirracista, considerando todas as etapas, níveis e dimensões do sistema escolar. Eles consubstanciam uma política que pretende incentivar, promover e reconhecer experiências educativas, no âmbito das escolas, voltadas para a promoção de uma educação pautada no reconhecimento da diversidade, na valorização da diferença e na promoção da democracia.

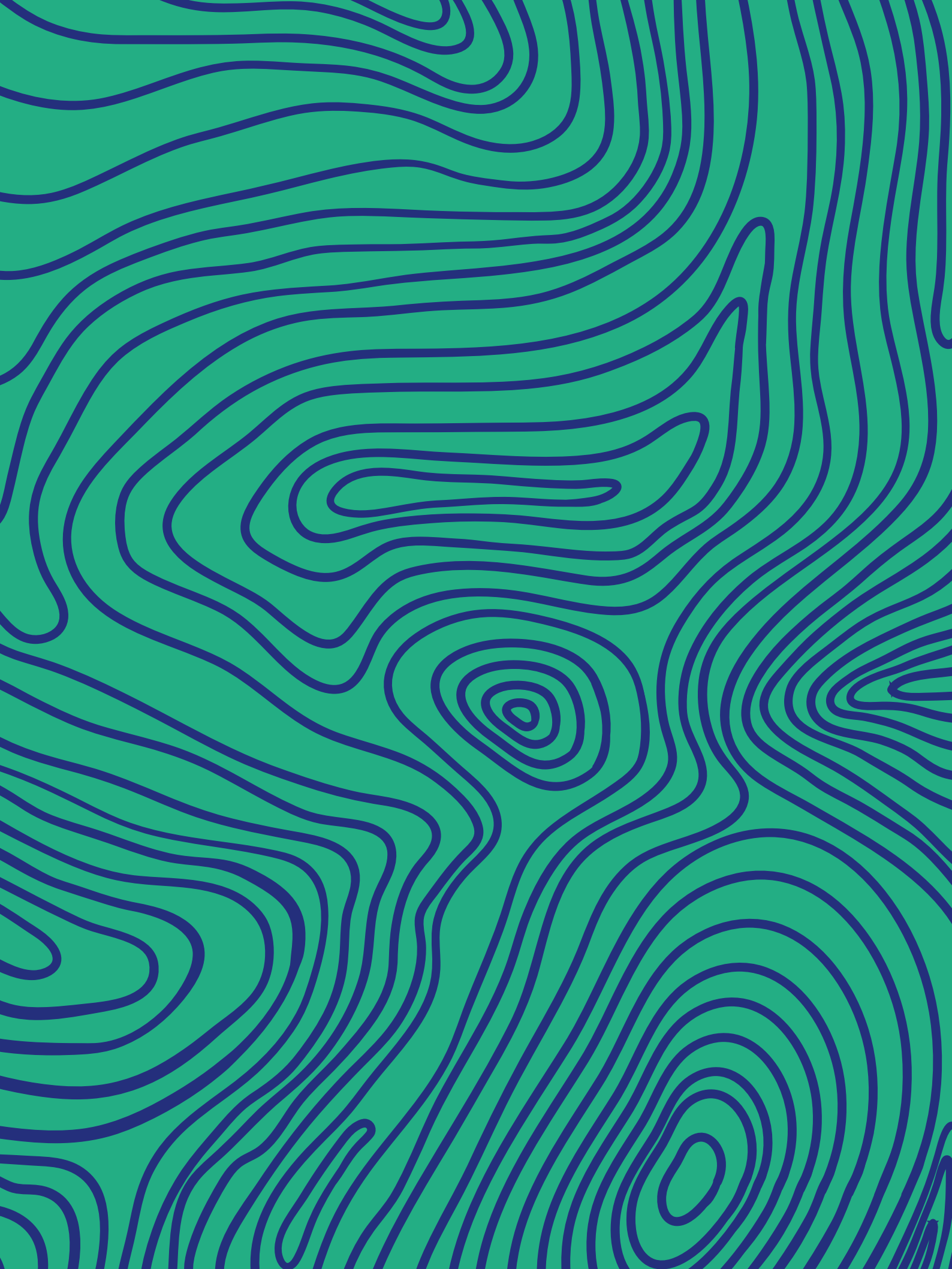
O Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é uma evidência, nesse sentido. Ele reconhecerá redes municipais e estaduais comprometidas com a educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola. Outro índice da PNEERQ é o Diagnóstico Equidade, a ser preenchido pelas secretarias estaduais e municipais de educação, com vista à ampliação do conhecimento sobre a implementação da legislação, o qual conta com quase 100% de preenchimento. A formação continuada é outro ponto da PNEERQ. Ela compreende a oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização, o Parfor Equidade e o PET Equidade. Com relação às ferramentas pedagógicas, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a partir de 2026, considerará a educação para as relações étnico-raciais de modo ainda mais

incisivo e inédito, com a inclusão de cadernos educativos voltados para a temática. A construção de protocolos de prevenção e combate ao racismo será promovida por meio da escuta e da participação da sociedade civil e da comunidade acadêmica. Ambas serão chamadas a participarem da elaboração de instrumentos pedagógicos. As trajetórias negras e quilombolas serão valorizadas de diferentes formas: por meio de incentivo, com concessão de bolsas, promoção de formação, preservação do patrimônio afro-brasileiro, em toda a sua magnitude, reconhecimento de iniciativas bem-sucedidas e da valorização da infraestrutura. No âmbito da difusão de saberes, preveem-se treze iniciativas voltadas para a valorização das trajetórias negras e quilombolas.

O kit A Cor da Cultura, nesse sentido, não apenas se relaciona, como se encontra com as perspectivas da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). A trajetória do A Cor da Cultura, considerando sua ação e seus desdobramentos, tem íntima relação com a luta antirracista e com aquilo que o Ministério da Educação, por meio da SECADI/DIPERQ, anuncia e defende! A Cor da Cultura brasileira é diversa. Um clássico samba da Estação Primeira de Mangueira já questionava quem pintou esta aquarela deixava aqueles(as) que ficaram livres da senzala, presos na miséria da favela. O A Cor da Cultura reconhece que a produção cultural é feita por gente, e gente tem ancestralidade, a qual deve ser reconhecida, valorizada, defendida e incorporada. A PNEERQ, assim como o A Cor da Cultura, valoriza e amplifica a luta contra o racismo.

Viva o A Cor da Cultura, viva a Diferença, viva a SECADI, viva a PNEERQ e viva a diversidade brasileira!





Fragmentos de um discurso sobre afetividade ●

por **Azoilda Loretto da Trindade**¹

Como todos os textos, também este tem uma memória. Vamos iniciá-lo contando sua história.

Quando percebemos a demanda de uma reflexão acerca da afetividade, num projeto que visa à implementação da história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, tínhamos em mente sensibilizar os(as) professores(as) quanto ao seu papel de promotores(as) da qualidade de vida afetiva das crianças negras no cotidiano escolar. Afinal, as crianças, e por ampliação os(as) jovens negros(as), são os principais alvos do racismo na nossa sociedade. Baseados na "Teoria da Curvatura da Vara", acreditávamos que, para reverter o quadro de exclusão, subalternização e invisibilidade desses jovens e crianças, e de suas histórias e culturas, precisaríamos focar nossa atenção neles por um tempo, até que as histórias e memórias coletivas de seus grupos sociais e culturais fossem valorizadas.

A realidade é complexa, e o conhecimento e sua construção não se dão linearmente, mas em fluxos, movimentos, rede e conexões, nas relações entre as pessoas e o mundo.

Se o racismo produz problemas de afetividade nas pessoas, e se ele está em toda a sociedade, todas as pessoas, independentemente da cor da pele, são, a priori, passíveis de sofrer suas mazelas. Nosso enfoque passa a ser as crianças e jovens estudantes e seus(as) professores(as). Afinal, a afetividade e seus compli-

cadores e facilitadores não se limitam a tal e qual grupo social, mas a todos que fazem, conscientemente ou não, o cotidiano escolar – o destaque ao cotidiano escolar se dá por ser o campo de atuação direta deste projeto.

Mudamos nosso trajeto, mas com a convicção da importância do tema para as relações humanas, para as relações pedagógicas, para o ensino da história e da cultura africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar, pela percepção da necessidade de dar relevância aos afetos, emoções e sentimentos no trato com o outro e consigo mesmo, e porque a afetividade nos faz humanos.

Escolhemos um conto de Eduardo Galeano, *O Mundo*, que, para nós, é ilustrativo da dimensão da afetividade que pretendemos abordar:

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas. O mundo é isso – revelou. – Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas, de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade

¹ (1957–2015) Pedagoga e doutora em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Coordenadora pedagógica do Projeto A Cor da Cultura; ativista do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras; atuou por mais de 30 anos como promotora de uma Educação antirracista no Brasil.

que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

(Galeano, 2000)

Em outras palavras, porque o mundo é um montão de gente, um mar de fogueirinhas, e para que as fogueirinhas existam, queimem, sejam calmas ou tenham a intensidade capaz de incendiar outras pessoas, é fundamental a nossa afetividade. **Porque a afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque a afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque a afetividade nos reporta ao corpo, e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio e cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas.**

A nossa afetividade (os afetos, sentimentos, emoções) se manifesta via nosso corpo, que circunscreve nossos sentimentos, nossas percepções: um toque, uma carícia, um aperto de mão, um afago, uma música, uma grosseria, a leitura de um poema, uma brincadeirinha, um xingamento, um encontro, um desencontro, uma agressão... Citando Madalena Freire:

Não basta ter um corpo, é necessário senti-lo, amá-lo, cuidá-lo respeitosamente, conhecê-lo, vivê-lo na totalidade para que possamos, na relação com o outro, assumir, com autoria, o que somos, sentimos, desejamos, pensamos, fazemos com nosso corpo, nossa vida, nossa história.

(Freire, 2000)

Autores(as) de nossas vidas e de nossas histórias, aqui temos um ponto de força do nosso lugar como educadores, na medida em que nos sabemos importantes, significativos no processo de valorização do aspecto afetivo na nossa relação com o universo escolar. Entra em jogo a autoestima dos(das) docentes e a consciência da importância da nossa ação como possibilitadora de ações promotoras de relações afetivas ricas, respeitadas e "cuidantes" na nossa prática cotidiana. Explicando melhor, em nossas andanças pelo Brasil, conversando com professores(as), percebemos quase uma unanimidade quanto às memórias dos tempos de escola; traumáticas, no que se refere à discriminação. Tais relatos fortalecem nossa concepção da importância das ações docentes estarem política, teórica, afetiva e eticamente comprometidas com uma educação sem discriminações, sem racismos. Uma educação efetivamente igualitária e acolhedora para todos.

A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio e cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas.



Experiências que ficam na memória

Quando as memórias são afro-brasileiras, o sabor traumático ganha um tom especial. “Fui discriminada porque era magra”; “Eu, por ser gorda, era chamada de balofa”; “Eu tinha vergonha das minhas espinhas”; “Eu era chamada de branca azeda, e isso me fazia muito triste”; “Eu achava que era muito feia, pois nunca tinha gente da minha cor nos murais”; “Uma vez, um menino negro, muito bom aluno, foi impedido de ser do pelotão da bandeira. A diretora disse que um branquinho era mais bonito”; “Eu odiava as festas, pois os garotos nunca me tiravam para dançar”; “Quando a professora falava de escravidão, eu morria de vergonha. Queria me esconder embaixo da carteira, pois toda a turma se virava para olhar para mim”.

A título de ênfase, destacamos um fragmento do documentário *Olhos Azuis* (1996). Foi utilizado com muita frequência, sempre que havia possibilidade, por sua atemporalidade e porque enfatiza a importância de ações educativas antirracistas e inclusivas da diversidade humana. O documentário aborda uma pesquisa-ação da professora e pesquisadora Jane Elliott, que, por meio de *workshops* sobre racismo, leva pessoas brancas de olhos azuis a vivenciarem, por cerca de três horas, o que os cidadãos negros dos Estados Unidos da América do Norte vivem durante a vida inteira.

Palavras que dizem tudo

O diálogo registrado em um dos *workshops* de Jane Elliot é revelador. Eis um fragmento:

Eu quero que toda pessoa branca neste auditório, que gostaria de ser tratada da mesma maneira que a sociedade trata os cidadãos negros, se levante” (Pausa) “Vocês não entenderam. Se vocês, brancos, querem ser tratados do modo como os negros são tratados, levantem-se.” (Mais uma pausa. Ninguém se levantou.) “Isso deixa claro que vocês sabem o que está acontecendo. Vocês não querem isso para vocês. Quero saber por que, então, aceitam isso e permitem que aconteça com os outros.

Nós, educadores e educadoras, temos responsabilidade social e, oxalá, sensibilidade para com a dor e o sofrimento do outro, cuidado e atenção para com as necessidades existenciais do outro.

No intuito de potencializar a necessidade de levar em consideração, de maneira crítica, a afetividade no cotidiano escolar como fator importante para a compreensão do humano, deparamo-nos com outro aspecto relevante para essa compreensão: a complexidade humana.

Destacamos um trecho de um texto do filósofo francês Edgar Morin, que nos apresenta uma visão bem interessante:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras.

(Morin, 2001, p. 59)

Ao trazermos essa visão, queremos sinalizar que, ao fragmentar o ser humano, priorizando um aspecto da nossa complexa humanidade em detrimento de outro, estamos inserindo-o numa rede de infinitas possibilidades de composição da nossa existência terrestre. Na trajetória de afirmar de forma crítica, não psicologizante, não individualista e não reducionista das pessoas, dos sujeitos concretos que compõem o cotidiano das nossas instituições educativas, da importância da dimensão afetiva, nos lembramos de René Spitz (1887-1974), sem abdicar da nossa visão crítica, com seus estudos acerca da importância do afago físico na sobrevivência dos bebês:

(...) Crianças, sem amor, terminarão como adultos cheios de ódio.

(Spitz, 1979, p. 263)

Gonzaguinha, com sua canção *É*, também aborda o tema:

A gente quer carinho e atenção
A gente quer calor no coração (...)
A gente quer viver a liberdade
A gente quer viver felicidade

Humberto Maturana é um biólogo chileno que põe em evidência a cooperação, em contraposição à visão dominante da competição como algo que legitima a destruição e a subjugação do outro. Ele eleva o amor e o brincar à categoria de algo fundamental para a vida:

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. (...) O amor é constitutivo da vida hu-

mana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio das condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conhecemos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

(Maturana, 2002, p. 23)

Madalena Freire evidencia aspectos como a história, a memória, o corpo, a experiência, a coletividade e toda a sua carga amorosa/afetiva como fundamentais para as práticas educativas:

Somos o que somos. Somos o que sentimos. Somos o que pensamos. Somos o que desejamos.

Somos o que fazemos, mediados por gestos e movimentos. Somos nosso corpo.

Carregamos em nosso corpo as marcas de nossos sentimentos, crises, conquistas, impasses, nossa história.

(Freire, M., 2000, p. 01)

Outro exemplo é a música *Comida*, dos Titãs:

A gente não quer só comer,
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente não quer só comer,
A gente quer prazer pra aliviar a dor
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade

A educadora Regina Leite Garcia (1930–2016) desenvolveu pesquisas sobre o cotidiano e suas redes de significados e complexidades, em favor da educação das crianças das classes populares. Pesquisas e produções que denunciam preconceitos e exclusões, discriminações das crianças, de suas famílias e histórias, e anunciam trabalhos carregados de amorosidade, compromisso político e qualidade pedagógica, construtores de uma educação para todos.

Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, as Geledés², intelectuais negras de ontem e de hoje, dedicaram suas vidas à produção teórico-prática de denúncias contra o racismo e as injustiças sociais, e à implementação de ações coletivas favorecedoras de um Brasil e de um mundo de respeito, acolhimento, amorosidade, felicidade e justiça. Abaixo, declaração de Sojourner Truth, feminista afro-americana, ex-escravizada, em Akron, Ohio, Estados Unidos, 1851:

Aquele homem diz que as mulheres precisam ser ajudadas a entrar nas carruagens, serem erguidas acima das fossas, e terem os melhores lugares, onde quer que seja. Ninguém jamais me ajudou a entrar em carruagens, erguer-me acima das poças de lama ou oferecer-me o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhe para mim! Olhe para meu braço! Eu arei, plantei, recolhi as colheitas nos celeiros, e nenhum homem me guiou! E não sou eu uma mulher? Eu pude trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando me foi dada a oportunidade de ter isto – e aguentar as chicotadas! E não sou eu uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles serem vendidos como escravos, e quando eu chorei com minha aflição sobre o túmulo de minha mãe, ninguém, além de Jesus, ouviu-me! E não sou eu uma mulher?

(Truth, 2014)

Uma das mais importantes intelectuais e ativistas negras do século 20, Gloria Jean Watkins, conhecida pelo pseudônimo bell hooks, observou:

Muitas vezes o trabalho intelectual leva ao confronto com duras realidades. Pode nos lembrar que a dominação e a opressão continuam a moldar as vidas de todos, sobretudo das pessoas negras e mestiças. Esse trabalho não apenas nos arrasta para mais perto do sofrimento, como nos faz sofrer. Andar em meio a esse sofrimento para trabalhar com ideias que possam servir de catalisadores para a transformação de nossa consciência e de nossas vidas, e de outras, é um processo prazeroso e extático. Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e a política racial, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.

(hooks, 1995, p. 477–478)

Se o diálogo com todas essas pessoas não foi suficiente para pensarmos e acreditarmos conscientemente na importância e na vitalidade que a dimensão afetiva pode trazer ao nosso cotidiano, convidamos você a pegar o fio da sua memória escolar e tecer algumas lembranças, recordar o que significam acontecimentos como:

- A voz afetuosa ou o olhar acolhedor da professora ou

² Geledés é originalmente uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso, existente nas sociedades tradicionais yorubás. Expressa o poder feminino sobre a fertilidade da terra, a procriação e o bem-estar da comunidade. Fonte: www.geledés.org.br.

Recorde aquela alegria que faz seu coração acelerar, tamanha a força da lembrança, e recorde também aquela dorzinha que, ao retornar, traz com ela uma lágrima.

do colega que o convidou a sentar ao seu lado no primeiro dia de aula;

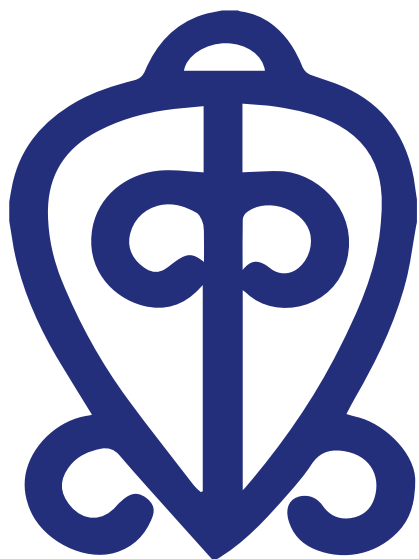
- A mão segura do(a) inspetor(a) ou do(a) servente da escola que o carregou e cuidou do machucado resultante do tombo que você levou durante o pique-esconde;
- O grito da professora desesperada com sua incapacidade de ensiná-lo a armar e efetuar uma operação matemática;
- O constrangimento quando sua trança se desmancha, seus colegas riem de você, e sua professora simplesmente ignora o fato, ou seja, seu sofrimento;
- A alegria quando você aprende uma lição e sua professora sorri com você de felicidade.

Recorde aquela alegria que faz seu coração acelerar, tamanha a força da lembrança, e recorde também aquela dorzinha que, ao retornar, traz com ela uma lágrima. Recorde, recorde, e descubra-se um(a) educador(a) que, parafraseando Eduardo Galeano, queima ou pode queimar a vida com tamanha intensidade que quem chegar perto pega fogo. Afinal, como nos ensina bell hooks:

(...) Para restaurar a paixão pela sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós, professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar, o Eros dentro de nós próprios, e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo.

(hooks, 1995: p. 123)

Para concluir, um conto da cultura iorubá³ de antes, muito antes de o filósofo Edgar Morin nos contar da riqueza e divindade de cada ser humano, da diversidade e da complexidade humana. É um conto significativo para firmar alicerces importantes para se pensar a afetividade no cotidiano escolar. Uma afetividade crítica, eticamente comprometida com a vida, com a acolhida do outro, independentemente da sua orientação sexual, política, da sua religião, raça/etnia, classe social já que acreditamos que todos nós somos subtraídos da nossa humanidade, das raízes que garantem nossa inteireza humana cada vez que, por convivência, passividade, medo, crueldade, perversidade, desamor, silenciemos diante de qualquer manifestação de racismo ou injustiça social. Vamos ao conto/mito:



3 Iorubá - Os iorubás constituem um dos três maiores grupos étnicos da República da Nigéria. Vivem no Oeste do país, espalhando-se para dentro do território da República do Benin, até o Togo e, no Sudoeste, até a cidade de Lagos. O etnônimo iorubá originalmente designava apenas o povo de Oyó, mas hoje nomeia vários sub-grupos populacionais. Fonte: *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana* (2004), Nei Lopes.

(...) Olodumare, que é um deus iorubá, quis criar a Terra e deu um punhado dela, num saquinho, para Obatalá criá-la. Antes, Obatalá teria que fazer a oferenda a Exu⁴, pois sem movimento não há ação. Obatalá, que é muito velho, esqueceu e foi andando, andando devagarinho, e no caminho sentiu sede. Então viu uma árvore, dessas que têm água dentro, e parou, abriu a planta e bebeu. Só que era uma bebida que dava um pouco de tontura, e então ele deitou debaixo da árvore e acabou dormindo. Enquanto isso, Odudua, que também queria criar a Terra, fez as oferendas a Exu e alcançou Obatalá. Vendo-o dormir, achou que ele iria se atrasar muito. Pegou o saquinho e foi ele mesmo criar a Terra. E criou. Obatalá acordou e viu a Terra criada, e foi reclamar para Olodumaré, que deu a ele barro, para que criasse os homens na Terra. Obatalá criou os homens, mas de vez em quando tomava a bebida da árvore, de que tinha gostado, e ... não chegava a dormir, mas, meio tonto, fazia uns seres humanos [de todos os tipos].

(Lima, 1998, p. 61)

Todos, exatamente todos os tipos de seres humanos, de qualquer nacionalidade, etnia, cor, características físicas e psíquicas, orientação política, religiosa, sexual, classe social, com deficiência física, intelectual ou não, são obras divinas, todos são expressões criativas de uma divindade. Todas as pessoas, com suas características as mais diversas e contraditórias, têm o direito de viver e conviver na Terra, não sem conflitos, encontros, desencontros, diálogos, afetos e desafetos, movimentos, mas têm direito pleno a desfrutar da beleza da vida.

Axé! ●

Referências

COLLINS, Patricia Hills. **Black, feminists thought**. Knowledge, consciousness and politics of empowerment. New York: Routledge/Perspectives on Gender, 1991, v. 2

FREIRE, Madalena. **Sinais do Corpo**. Revista Diálogos. São Paulo. Ano III, N.7, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **O Afeto Entra Mais Uma Vez na Escola Desta Vez por Outras Portas**. Proposta, v. 28/28, n. 83, pp. 32-38, 2000.

GARCIA, Regina Leite. (org.). **O Corpo que Fala Dentro e Fora da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOOKS, bell. **Intelectuais Negras. Estudos Feministas**. V. 3, nº 2, 1995, pp. 464-478.

_____. "Eros, Erotismo e Processo Pedagógico". In: LOURO, Guacira (org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999, pp. 113-123.

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias de Preta**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 1998.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

SPITZ, René. **O Primeiro Ano de Vida: um Estudo Psicanalítico do Desenvolvimento Normal e Anômalo das Relações Objetivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

TRUTH, Soujourner. "E não sou uma mulher?". **Geledés**, 2014. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/#gs.h8jBXJA>>. Acesso em: 23 set. 2024.

⁴ Divindade que, ao contrário das visões preconceituosas e racistas a respeito da cultura negra, representa, na cosmovisão iorubá, a transformação, a comunicação, os encontros, a contradição, o movimento.

MODOS DE VER





Para ler o Brasil hoje – racismo como elemento basilar nas desigualdades brasileiras ●

por **Jaqueline Lima Santos¹, Suelaine Carneiro² e Tânia Portella³**

Há 20 anos o Brasil recebeu chaves que propunham a revisão de seus valores civilizatórios, com o objetivo explícito de enfrentar as assimetrias nas desigualdades e influenciar o padrão de relações raciais entre negros e brancos, historicamente pautado na hierarquização, subalternização e na violência psicológica e física impingidas às pessoas negras. Chaves forjadas pelos movimentos negros e decodificadas, por exemplo, em políticas afirmativas como: a Lei de Cotas, o Estatuto da Igualdade Racial, e a alteração da Lei de Diretrizes e Base da Educação pela Lei nº 10.639/03.

Existia o prognóstico, por parte de diferentes setores da sociedade que atuavam em defesa do acesso a direitos, de que o amadurecimento do sistema democrático e a implementação de políticas públicas, focadas na promoção da igualdade, seriam a porta para o desenvolvimento econômico, político e institucional que transformaria o País em um Estado menos desigual

e socialmente mais justo. Para os movimentos negros, organizações da sociedade civil, intelectuais e demais setores vinculados aos movimentos negros, *seria uma porta que colocaria a promoção da igualdade racial como um dos eixos centrais da nova agenda de desenvolvimento de longo prazo do Brasil.*⁴

Inegavelmente, as leis promulgadas e ações desenvolvidas na primeira década dos anos 2000 resultaram em impactos concretos, como o aumento do número de pessoas negras nas universidades, a difusão mais frequente de pautas da agenda racial no debate público, que desvelou epistemologias e tornou mais comum, nos discursos e nos diálogos, palavras e termos como alteridade, antirracismo, equidade, resiliência, lugar de fala, letramento racial, reexistência, entre tantos outros tão familiares para organizações da sociedade civil, intelectuais e pesquisadores oriundos ou ligados aos movimentos negros, que os desenvolveram e os aplicam em seu fazer cotidiano.

E assim também como previsto há 20 anos, os passos que avançaram para a garantia de acesso aos direitos com olhos para a realidade de negras e negros no Brasil, nos campos jurídico e acadêmico não foram

¹ Doutora em Antropologia Social pela Unicamp e Harvard Alumni Fellow. Atua como professora, pesquisadora e consultora em diversas organizações, nas áreas de equidade, raça, gênero, diversidade, educação, infância e juventude, história e cultura afro-brasileira e africana e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop).

² Socióloga, feminista, mestre em educação, coordenadora de Educação e Pesquisa do Geledés Instituto da Mulher Negra. Atua nos seguintes temas: feminismo, racismo, educação, educação das relações raciais. Autora de publicações sobre: gênero, raça e educação; violência racial; violência doméstica; Promotoras Legais Populares. É integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil.

³ Doutora em educação pela USP, atua em pesquisa e monitoramento de políticas educacionais, justiça social, raça e gênero. Experiência junto a organizações que atuam no enfrentamento às desigualdades e promoção de justiça social. Atualmente integra o programa de Educação e Pesquisa do Geledés Instituto da Mulher Negra como consultora e pesquisadora.

⁴ Marcelo Paixão, Desigualdades nas questões racial e social. *Caderno 1 ACDC – Modos de Ver*, 2006.

percorridos sem confrontos. Os diversos antagonismos ao longo dos anos podem ser facilmente identificados no levante das forças conservadoras, sempre contrapondo as ações e políticas de promoção de equidade, igualdade e enfrentamento ao racismo, preconceitos e intolerâncias; o pacto da branquitude e a renovação sofisticada do racismo, que tem como um dos elementos o sequestro de discursos antirracistas para o modelo neoliberal, que banaliza e esvazia o significado dos conceitos e a violência das consequências do racismo para pessoas negras e para a sociedade.

São estruturas e práticas que fazem frente aos avanços propostos para desnaturalizar as disparidades raciais e de gênero seculares e revividas em variados formatos, que promovem a estigmatização de pessoas negras, seus saberes e valores civilizatórios. A permanência desses mecanismos supera a queda do mito da democracia racial (que prega a pretensa convivência, sem conflitos e sem hierarquizações, entre negros e brancos) e permanece bloqueando para a maioria da população negra o acesso a serviços públicos elementares – como educação de melhor qualidade e com garantias sociais, saúde adequada e humanizada, emprego de qualidade, renda justa, moradia digna, entre outros – e continua empurrando pessoas negras aos processos mais intensos de sofrimento por pobreza, indigência, ocupações de trabalho informais e/ou precárias, violências e mortes. Como pode ser observado no cenário atual do quadro de desigualdades.

—

Variáveis para pensar sobre as desigualdades

Ao longo das últimas décadas, o mundo tornou-se mais complexo e com novos desafios: o salto tecnológico, que trouxe outras possibilidades de avanço social e também renovadas formas de desigualdades e exclusão, a discussão sobre uma nova ordem a partir do reposicionamento das grandes potências globais, as polarizações de várias ordens, como a política e a social, o fortalecimento da extrema direita, com discursos e ações xenofóbicas, a degradação do planeta, potencializada pelas ações humanas, as mudanças climáticas, com fenômenos ambientais extremos, a pandemia da Covid-19, as guerras, e consequentemente o agravamento mundial dos conflitos étnico-raciais, das desigualdades, da pobreza multidimensional e monetária, e da fome.

Soma-se ao quadro o uso tóxico das tecnologias (vale salientar que o avanço tecnológico é imprescindível e valioso para a ciência e para a vida cotidiana, abrindo invariáveis possibilidades positivas, mas houve também a renovação da exclusão e ampliação das desigualdades) e dos algoritmos. O mundo digital é utilizado como arena para o recrudescimento do racismo, com canais de largo alcance para a disseminação de práticas violentas que podem se sobrepor, ações agressivas, desumanizadoras, que se estabelecem e podem ser reproduzidas facilmente por meio das redes sociais,

A permanência desses mecanismos supera a queda do mito da democracia racial (que prega a pretensa convivência, sem conflitos e sem hierarquizações, entre negros e brancos) e permanece bloqueando para a maioria da população negra o acesso a serviços públicos elementares – como educação de melhor qualidade e com garantias sociais, saúde adequada e humanizada, emprego de qualidade, renda justa, moradia digna, entre outros – e continua empurrando pessoas negras aos processos mais intensos de sofrimento por pobreza, indigência, ocupações de trabalho informais e/ou precárias, violências e mortes.



elegendo como alvo preferencial as meninas e as mulheres negras.

Para completar, é preciso considerar que atravessamos um período com restrições de ordens diversas para as atualizações de dados sobre as desigualdades em função da pandemia. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), em seu [Relatório do Desenvolvimento Humano de 2021/2022](#), após a pandemia, e pela primeira vez, o valor do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global caiu — por dois anos consecutivos. Muitos países experimentaram declínios contínuos no IDH em 2021. Em linhas gerais, um dos efeitos foi o retrocesso dos indicadores para valores similares ao ano de 2016 em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Os apontamentos do relatório falam de metas importantes dos Objetivos, que fazem parte de dimensões como fome, insegurança alimentar, agricultura e desenvolvimento sustentável, meio ambiente, acesso à educação equitativa e de qualidade e redução de desigualdades. Tais dimensões estão vinculadas, e suas condições de garantia podem determinar ou influenciar o progresso para a evolução no alcance de todos os ODS.

No Brasil, de acordo com o [VIII Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030, de Desenvolvimento Sustentável Brasil](#), a avaliação sobre o ano de 2022 mostra **102** metas (60,35%) em situação de retrocesso, **14** (8,28%) ameaçadas, **16** (9,46%) estagnadas em relação ao período anterior, **29** (17,1%) com progresso insuficiente, apenas **3** (1,77%) com progresso e **4** (2,36%) sem dados suficientes para classificação, sendo que **1** (0,59%) não se aplica ao Brasil. Quando observamos o desdobramento da maioria das metas pela realidade desagregada por cor e gênero, evidencia-se novamente o impacto do retrocesso e das desigualdades para a população negra.

— Desigualdade de cor ou raça na demografia brasileira

O ciclo de empobrecimento de parte significativa da população, com a volta do Brasil ao Mapa da Fome, é apontado pelo *Relatório Luz da Sociedade Civil para os ODS* como resultado de fatores estruturantes como a deterioração proposital de políticas públicas, as reformas trabalhistas e previdenciárias, a precarização do trabalho formal e o asseveramento na restrição de acesso aos serviços públicos, principalmente devido à má gestão da pandemia por Covid-19.

É irrefutável como as desigualdades aprofundadas pelo racismo continuam avassaladoras, persistem por anos na vida de homens, mulheres e crianças, e trazem decorrências graves como a morte. Os dados sobre o aumento da pobreza e da miserabilidade vão muito além das disparidades de renda, como revelam os estudos já mencionados, como o *Relatório Luz da Sociedade Civil*. Mas é preciso observar os dados atualizados como elemento concreto para refletir sobre a realidade do Brasil, vivida por negras e negros no País.

Ainda que a população negra componha 56% da população brasileira, de acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais/SIS (IBGE) as pessoas negras representam mais de 70% dos pobres e extremamente pobres no Brasil. As taxas de diferenças entre negros e brancos são colocadas tanto na situação de pobreza quanto na de extrema pobreza: sendo 11,0% para negros extremamente pobres, em 2021 (5,0% entre brancos), e 37,7% pobres para negros (18,6% de brancos). Entre as mulheres negras esses percentuais de pobres e extremamente pobres se mostram mais agravados, chegando ao quadro de 11,6% de mulheres negras no quadro de extrema pobreza e 39,0% em pobreza.

O perfil preponderante é de mulheres negras responsáveis pelo domicílio, sem cônjuge e com filhos menores de 14 anos. Esse perfil também concentrou a maior incidência de pobreza extrema per capita, 29,2%, em que os moradores tinham rendimento domiciliar inferior a US\$ 1,90, e de pobreza per capita, 69,5% inferior a US\$ 5,50 cada. Esse quadro reflete diretamente na situação de crianças em idade escolar, quando se verifica a pobreza entre as crianças, tendência que também é observada internacionalmente. Entre aquelas com até 14 anos de idade, 13,4% eram extremamente pobres, e 46,2%, pobres.

— Acesso ao mercado de trabalho

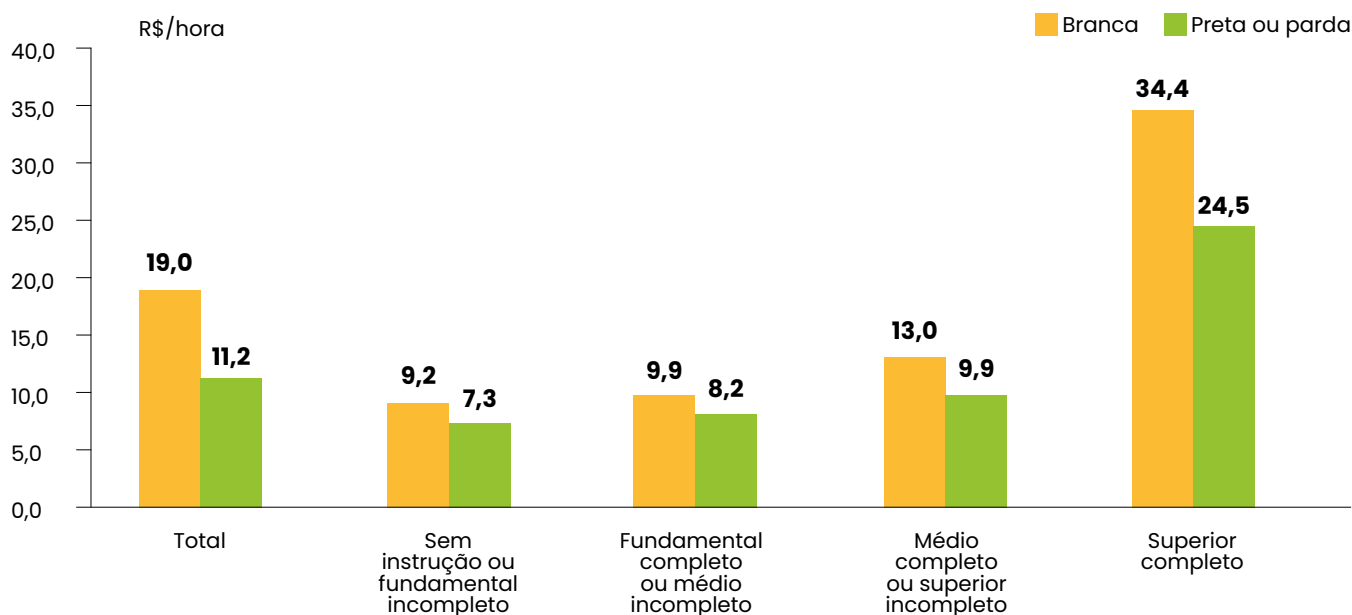
A gravidade do quadro apresentado está bastante relacionada aos indicadores do mercado de trabalho brasileiro, considerando que a principal fonte de recursos financeiros da maioria da população provém diretamente da sua força de trabalho.

A relação é mais explícita observando os dados desagregados por raça/cor da Síntese dos Indicadores Sociais/SIS – IBGE): o total de pessoas ocupadas em 2021 (45,2%, brancas e 53,8% negras) apresenta resultados próximos aos encontrados para a população na força de trabalho. Entretanto, num olhar dedicado a observar onde e como se dá a presença de cada grupo por atividades econômicas e ocupação, a persistência da segregação racial no mercado de trabalho é revelada.

Pessoas negras frequentemente estão mais presentes em ocupações subalternas na agropecuária (59,5%), na construção (66,2%) e nos serviços domésticos (66,8%), justamente atividades com remunerações inferiores à média brasileira. Já informação, atividades financeiras e outras atividades profissionais, administração pública, educação, saúde e serviços sociais, cujos rendimentos foram bastante superiores à média, contam com maior participação de pessoas brancas. Sendo que a população branca ganhava, em média, 73,4% a mais do que a população negra, e os homens ganhavam 25,0% mais que as mulheres.

O peso do racismo na diferença de rendimentos fica explícito quando se observa a desigualdade por grupos de mesma escolaridade para negros e brancos, em qualquer nível de instrução. A diferença de rendimentos entre os grupos é acentuada entre pessoas com nível superior

completo, sendo a média de rendimentos 69,4% superior para pessoas brancas.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021.

Nota: Dados consolidados de quinta visita.

Rendimento-hora médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo o nível de instrução - Brasil - 2021

As pessoas negras também compõem os grupos majoritários no mercado informal, na subocupação e na desocupação. Essas exclusões são recorrentes ao longo dos anos. Entretanto, a diferença é menor quando observadas apenas as pessoas com ensino superior, 6,6% para pessoas brancas e 8,3% para as negras, no ano 2021, demonstrando que o acesso ao ensino superior é um fator que contribui para a redução de desigualdades.

Percepção da sociedade brasileira sobre o racismo e a educação para as relações étnico-raciais

O estudo Percepções do Racismo pela Sociedade Brasileira⁵, realizado pelo projeto Seta e o Instituto de Referência Negra Peregrum, demonstra que a democracia racial não é mais hegemônica e que há cada vez mais

uma maior reflexão sobre os impactos do racismo no contexto nacional. A percepção da maioria em todos os grupos sociais, sejam negros ou brancos, baixa renda e mais ricos, esquerda ou direita, e entre qualquer grupo religioso, é de que o Brasil é um país racista, e que o racismo é o principal fator que gera desigualdades no país. Embora essa percepção seja generalizada, ela é mais evidente entre jovens, mulheres e pessoas pretas, e menos latente entre pessoas de direita e homens brancos. De qualquer forma, compreendemos que mesmo os grupos com posições conservadoras identificam que o racismo está no centro da geração de desigualdades no Brasil, e que esta não é uma perspectiva apenas de grupos progressistas ou de quem é mais afetado por este fenômeno.

A pesquisa aponta que raça/cor/etnia (44%) é vista como o principal fator gerador de desigualdades no Brasil, seguida por classe social (29%), local de moradia (7%), gênero ou sexo (6%), orientação sexual (5%) e local de origem/onde nasceu (2%). Pessoas de 16 a 34 anos (50%), moradores da região sul (49%) e mulheres (47%)

⁵ Amostra de 2 mil pessoas proporcional aos perfis representativos da população brasileira com 16 ou mais anos de idade (conferir a próxima seção, intitulada "Perfil da amostra"). Sendo assim, esse universo de pessoas consultadas permite projeção dos dados para que se identifique a opinião de 167.216.303 pessoas no Brasil sobre os temas da pesquisa.

consideram em maior proporção este quesito para a definição das desigualdades. Este também se mantém como o principal fator gerador de desigualdades em todas as regiões do País, municípios da capital e do interior de diferentes portes, em todas as faixas de rendimento, em todos os grupos étnico-raciais, em todos os grupos de orientação política e em todas as religiões.

Dentre o universo pesquisado, 60% concordam totalmente e 21% concordam em parte que o Brasil é um país racista, contra (2%) que não concorda e nem discorda, (5%) que discorda em parte, e 11% que discorda totalmente. Para a maior parcela das pessoas entrevistadas, o racismo é ação ou prática motivada contra um grupo de uma raça/cor/etnia (62%), seguido de ação ou prática motivada devido às características de uma pessoa (30%), ação ou prática motivada contra a religião de um grupo (25%), produção de desigualdades a partir das diferenças entre grupos (23%), ação ou prática motivada contra um grupo de uma origem social ou territorial (19%), e ação motivada contra as práticas culturais de um grupo (18%); do total, (9%) não sabe ou não respondeu, com destaque para pessoas com 60 anos ou mais (19%), e com ensino fundamental (18%). A principal forma de manifestação do racismo abordada é a violência verbal, como xingamentos e ofensas (66%), seguida de tratamento desigual (42%), violência física, como agressões (39%), negação de oportunidades (28%), intolerância religiosa (23%), exclusão, isolamento e desprezo de um grupo de pessoas (22%), pressionar ou constranger alguém para mudar a sua aparência (15%), ignorar a existência de determinado grupo de pessoas (11%), entre outras.

Embora a população identifique o racismo como um problema no Brasil, há dificuldade de assumi-lo como elemento presente nos espaços privados e mais íntimos de suas vidas. Por exemplo, 44% apontam o racismo como principal fator gerador de desigualdades, 81% consideram que o Brasil é um país racista, e 51% já presenciaram situações de racismo, mas apenas 24% concorda que já sofreu racismo, e 11% admite que tem atitudes ou práticas racistas, o que significa que a sociedade brasileira é racista, mas um grupo mínimo identifica o racismo em suas próprias condutas ou experiências de vida. Assim, onde estão os racistas e as pessoas que sofrem racismo? Nem os grupos mais progressistas da pesquisa, que apresentam maior concordância com as características racistas do País, assumem a presença do racismo em seus espaços de convivência cotidiana, como a escola, o trabalho e a família, e em suas práticas. Vale ressaltar que a maioria das pessoas identifica o ambiente educacional, seguido do trabalho e dos espaços públicos, como locais onde já sofreram racismo. Pessoas pretas são as que mais concordam que já sofreram racismo, presenciaram situações de racismo, convivem com pessoas que sofrem racismo, e que estudam e trabalham em instituições racistas.

Embora esta pesquisa seja sobre a percepção da sociedade brasileira em relação ao racismo, e não es-



pecificamente sobre indicadores de desigualdades, podemos apontar que os dados reforçam a opinião da população aqui apresentada. De acordo com indicadores oficiais do Estado brasileiro, a renda média do trabalho principal de pessoas ocupadas de 14 anos ou mais é de R\$ 3.435,00 para homens brancos, de R\$ 2.653,00 para mulheres brancas, de R\$ 1.959,00 para homens negros, e de R\$ 1.567,00 para mulheres negras (IBGE, 2021); a taxa de homicídios por 100 mil habitantes é de 60,7 para homens negros, 21,2 para homens brancos, 4,3 para mulheres negras, e 2,4 para mulheres brancas (IBGE, 2020); dentre as pessoas de 6 a 17 anos que frequentavam escola sem atividades presenciais e que realizavam as atividades escolares durante a pandemia, esse percentual é de 91,8% entre mulheres brancas, 90,8% entre homens brancos, 84,6% entre mulheres negras e 82,8% entre homens negros (IBGE, 2020); dentre as pessoas de 14 anos ou mais ocupadas em trabalhos informais, temos 46,7% entre homens negros, 45,9% entre mulheres negras, 32,7% entre mulheres brancas e 32,6% entre homens brancos (IBGE, 2021).

Da mesma forma que as pessoas pretas são as que mais apontam sofrer racismo, 96% da população também considera que os pretos são os que mais sofrem racismo no Brasil – o que é consenso entre diferentes grupos sociais, se considerarmos as variáveis gênero, raça/cor, grupos de idade, renda, escolaridade, regiões, tipos de município, portes de município, religião, orientação sexual, pessoas que têm ou convivem com quem tem alguma deficiência e orientação política.

Ao adentrar a dimensão do racismo institucional, a maior parte da população brasileira considera que há tratamento diferenciado entre pessoas negras e pessoas brancas pelas polícias (71%), que as pessoas negras são mais criminalizadas do que as pessoas brancas (76%), e que a abordagem policial é baseada na cor da pele (63%).

Para superar as problemáticas decorrentes do racismo até aqui identificadas, o estudo aponta que menos da metade da população (45%) concorda totalmente (29%) ou em parte (16%) que o País tem políticas públicas suficientes para superar o racismo, e que a maioria concorda que a representação de pessoas negras nos espaços de poder contribuiria para diminuir as desigualdades estruturais (61%).

Um percentual ainda menor, mesmo que maioria, concorda totalmente com a criminalização do racismo no país (57%), e dois terços afirmam que a legislação da criminalização do racismo no Brasil é insuficiente (67%) para combatê-lo.

A identidade étnico-racial é outro tema polêmico quando falamos das relações raciais no Brasil, dado que o mito da democracia racial, a ênfase na miscigenação, o racismo e a hierarquização dos grupos a partir da cor da pele foram utilizados para desestimular a afirmação da identidade, sobretudo de grupos historicamente discriminados – negros e indígenas. No entanto, a produção de dados com recorte de raça/cor é primordial

A identidade étnico-racial é outro tema polêmico quando falamos das relações raciais no Brasil, dado que o mito da democracia racial, a ênfase na miscigenação, o racismo e a hierarquização dos grupos a partir da cor da pele foram utilizados para desestimular a afirmação da identidade, sobretudo de grupos historicamente discriminados – negros e indígenas.



para identificar as desigualdades e estabelecer políticas e ações de Estado que visam a mitigá-las. A partir da produção de dados com recorte de raça/cor foi possível questionar a ideia de que no Brasil não existem diferenças entre grupos étnico-raciais e evidenciar o impacto do racismo nessa sociedade. Sobre esse tema, 24% dizem se sentir muito confortável ao responder sua raça/cor/etnia, 68% se sente confortável, 6% desconfortável, e 2% muito desconfortável. Ou seja, 92% se encontram na faixa confortável. Para 90% dos respondentes da pesquisa sobre as percepções do racismo, é muito fácil (19%) ou fácil (71%) responder sua raça/cor/etnia, enquanto para 9% é difícil (7%) ou muito difícil (2%); 1% não sabe ou não respondeu; e declarar a raça/cor é muito importante para 52%, pouco importante para 19%, e nada importante para 28%.

Os dados sobre o comportamento da população em relação ao quesito raça/cor apresentados rompem com dois argumentos do senso comum: de que o brasileiro tem dificuldade de definir a sua identidade étnico-racial, e de que esse quesito não é um tema importante para as pessoas – ambos sob a justificativa construída a partir do mito da democracia racial, que enfatiza a miscigenação e o encontro harmonioso entre as raças no país.

Para superar as problemáticas decorrentes do racismo até aqui identificadas, o estudo aponta que menos da metade da população (45%) concorda totalmente (29%) ou em parte (16%) que o País tem políticas públicas suficientes para superar o racismo, e que a maioria concorda que a representação de pessoas negras nos espaços de poder contribuiria para diminuir as desigualdades estruturais (61%). Dessa forma, o estudo indica que a inserção de grupos historicamente discriminados em espaços estratégicos poderia suprir uma lacuna de ações institucionais que possibilitem promover a equidade racial.

Com relação à educação básica, 69% consideram que o tema mais importante a ser debatido dentro das escolas é o racismo, 40% história e cultura afro-brasileiras, 36% história e cultura indígenas, e 31% gênero, busca de igualdade entre homens e mulheres, e a forma como a sociedade entende as pessoas do sexo masculino e feminino (31%).

Ao mesmo tempo em que estes dados indicam avanços no que diz respeito à percepção de que o racismo é o tema mais importante a ser estudado na escola (69%), o tema mais aprendido na escola foi o ensino da história e cultura indígenas (52%), seguido do ensino de história e cultura afro-brasileiras (46%). Sobre os temas aprendidos, 47% compreendem que o tema racismo foi abordado de forma muito adequada, e 52% nada adequada, contra 42% e 56% para história e cultura afro-brasileiras, 46% e 53% para história e cultura indígenas, e 44% e 54% para história e cultura africanas, respectivamente.

—

Educação e considerações sobre as desigualdades

Para pensar sobre as disparidades na educação brasileira é preciso considerar as consequências de processos históricos, como a proibição constitucional da presença da população negra nas escolas, depois a falta de instituições de ensino em quantidade e em localidades de acesso para pessoas negras, e a necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho, questões que só seriam amenizadas com as políticas de expansão da educação nos anos de 1970, as políticas para universalização de acesso e permanência de crianças nas escolas e de combate ao trabalho infantil (como o Bolsa Família no início dos anos 2000).

Também é preciso olhar para contextos recentes, como os retrocessos decorrentes de cortes no orçamento da educação pública, consequências da pandemia que agravou as desigualdades e os debates no Congresso Nacional, como o estabelecimento do *homeshooling*, como pode ser visto no Relatório Luz da Sociedade Civil, que avalia os ODS no Brasil.

Atualmente o gargalo das desigualdades na educação ainda é sentido no acesso à creche. O bloqueio é menos expressivo no acesso ao ensino fundamental, onde continuam os desafios como idade inadequada para a série que se cursa (distorção idade série) e condições amistosas para permanência na escola, sendo o nível de evasão mais acentuado no Ensino Médio para estudantes negros.

As diferenças entre negros e brancos na educação não foram superadas, o que ficou evidente no período da pandemia por Covid-19. Como pode ser visto no estudo realizado pelo Geledés Instituto da Mulher Negra sobre [**Educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades**](#), a pesquisa relaciona vários obstáculos e desvantagens para as famílias mais vulneráveis, e especialmente a situação das meninas negras na garantia do direito à educação, desde o acesso a material didático e recursos para acompanhar as aulas a distância, até a falta de disponibilidade de tempo, presumivelmente em função de trabalhos domésticos, para a realização e entrega das tarefas escolares.

Mesmo que as disparidades educacionais entre negros e brancos permaneçam, a evolução nas taxas de acesso e conclusão da população negra em relação à Educação Básica das décadas anteriores, aliada com as políticas afirmativas, possibilitou também o aumento da presença negra no Ensino Superior, como se observa no [**Boletim Seta – Desigualdade de gênero e raça na educação brasileira**](#), que analisa também a evolução da carreira de mulheres negras docentes nas universidades e demonstra como o racismo impacta no desenvolvimento das carreiras e no impedimento de acesso a bolsas de pesquisa. Complexidades novas somaram-se às antigas na articulação com raça e gênero na composição do aprofundamento das desigualdades em todos os níveis educacionais.

A educação é reconhecida como dimensão central para o enfrentamento das desigualdades e para favorecer o acesso a direitos, como evidencia o dado apresentado anteriormente neste texto, que demonstra o impacto da formação superior no acesso ao mercado de trabalho para as pessoas negras. Mas para que a educação seja potencializada como fator efetivo no enfrentamento às desigualdades em todos os níveis educacionais, é necessário pensá-la também como instrumento que contribui para o enfrentamento ao racismo e às desigualdades, como prediz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alterada pela Lei nº 10.639/03.

A implementação da Lei nº 10.639/03 é uma das chaves que abre caminhos de contribuição para a reversão das desigualdades e construção de uma sociedade mais equânime. A lei completou 20 anos em janeiro de 2023, e a relevância do fortalecimento de sua implementação é reconhecida pela população e pela comunidade escolar, como pode ser visto na pesquisa [Percepções sobre o Racismo no Brasil](#), lançada pelo Instituto Peregum e o Projeto Seta em julho de 2023.

No estudo, os respondentes falam que a consideram importante e gostariam de aprender mais sobre a história e a cultura afro-brasileira, assim como gostariam de aprender e discutir mais sobre o racismo. As pessoas que disseram haver aprendido algo sobre os temas avaliaram que nem sempre aprenderam o suficiente ou analisaram a abordagem oferecida aos temas como adequada e de qualidade.

A implementação da Lei nº 10.639/03 também consta na primeira recomendação do Grupo de Trabalho da Sociedade Civil como passo para assegurar uma educação que seja inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, como determina ODS 4, no [Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030](#).

Para compreensão sobre a relevância da lei, pode-se somar aos posicionamentos mencionados na pesquisa sobre as percepções do racismo e a recomendação do Grupo de Trabalho (GT) sobre a importância da implementação da Lei nº 10.639/03, o aumento dos relatos das situações de racismo nas escolas, na internet e na sociedade. Essa implementação transborda a simples inserção de conteúdo escolar e propõe uma renovação curricular em todos os níveis educacionais. É a oportunidade para questionamentos e exigência de mudança de pensamento sobre os valores civilizatórios, a contribuição da presença na construção histórica e tecnológica do País e no direito da presença de pessoas negras em todos os espaços.

Com as transformações dos currículos educacionais, como preconizam as [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana](#), que dizem respeito ao artigo 26-A da LDB (introduzido pela Lei nº 10.639/2003), os currículos educacionais não podem mais ser concebidos a partir de apagamentos históricos, hierarquizações e subalternizações de culturas e saberes.

Mesmo com toda a legitimidade, relevância, e completando 20 anos de promulgação, ainda existem vários desafios para que a lei seja cumprida, conforme demonstra o levantamento [Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira](#), que revela que apenas 5% dos municípios afirmam ter uma área técnica dedicada à agenda, e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico.

Por outro lado, a maioria dos municípios afirma que inseriu o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) em alguma medida, e que ele é obrigatório, de acordo com o referencial curricular de cada uma. Com 58%, a inserção da temática na creche é consideravelmente menor em comparação com as demais. Na pré-escola, chega a 68%, e no Ensino Fundamental, a 86%. Outro dado alarmante da pesquisa diz respeito à estrutura para implementação da lei: em 74% das secretarias respondentes não existe um profissional ou uma equipe responsável pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Somente 5% afirmam ter uma área específica para o tema.

Ainda que o quadro de ações de impulsionamento por parte da gestão não seja o almejado após esse longo período de existência da lei, não se parte do zero para realizar a tarefa, graças ao trabalho desenvolvido por profissionais comprometidos, pelo monitoramento da sociedade civil e pelas redes, que conseguiram alcançar um certo grau de institucionalização curricular em suas estruturas. Ao lançar luz nos casos mais significativos, que podem servir de inspiração para o desenvolvimento de bons trabalhos e boas práticas, notamos 10 pistas que parecem importantes para os avanços.

1. Criação e/ou fortalecimento de equipe ou responsável para coordenar as ações nas estruturas administrativas.
2. Previsão orçamentária para o cumprimento de ações relacionadas à implementação da lei.
3. Regulamentação em nível municipal para aproximar a lei federal da realidade do território brasileiro como um todo.
4. Coordenação da secretaria de iniciativas realizadas pelas escolas com constância, ao longo do ano, e não apenas em datas comemorativas ou em casos de racismo.
5. Uso de materiais didáticos que estejam de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
6. Formação de professoras e professores, gestão escolar, e demais profissionais da educação que atuam diretamente na comunidade escolar.
7. Realização de diagnóstico junto às escolas para identificar os desafios e as práticas já realizadas na rede.
8. Uso de dados qualificados e uso de indicadores edu-

cacionais por raça e cor para orientar as políticas educacionais no município.

9. Engajamento dos profissionais da educação e diálogo com familiares e responsáveis, especialmente os que ainda não estão comprometidos com o tema.

10. Realização de parcerias com outras entidades, organizações, universidades e representantes de movimentos negros.

Observando as experiências que se destacaram, é possível considerar algumas recomendações, sempre lembrando que não existe uma fórmula mágica ou receita pronta para que os casos sejam bem-sucedidos, mas recomendações baseadas em indicadores de medidas bem-sucedidas em suas localidades. Recomendações que consideram o que pode ser operado no âmbito da gestão pública e nas unidades escolares.

Na gestão

- Formação continuada para gestores(as), coordenadores(as), professores(as), equipe de apoio (manutenção, limpeza, administrativo, segurança, entre outros), sendo algumas específicas para cada área de trabalho, como forma de evitar constrangimentos e ter um espaço favorecido para diálogos;
- Equipe “guardiã” da agenda de educação antirracista, responsável por atividades que vão desde o apoio às equipes pedagógicas para o desenvolvimento de ações até visitas às escolas;
- Na aquisição de materiais escolares, prioriza-se a compra de itens para a promoção de uma educação antirracista;
- Articulação com diferentes órgãos para fortalecer a atuação em rede e a continuidade da agenda em casos de mudança de gestão.

Nas escolas

- Elaboração de censo da diversidade para que a escola possa reconhecer não só o pertencimento étnico-racial de estudantes, mas trabalhar temas como a influência negra no bairro ou na cidade;
- Cardápio preparado pelas equipes de merenda a partir de ingredientes ou pratos de influência africana incorporados à culinária brasileira;
- Uso de brincadeiras e jogos africanos e afro-brasileiros em aulas de diferentes áreas do conhecimento, como nas ciências ou educação física;
- Promoção de leituras de autores negros, com foco em heróis e personalidades negras regionais e nacionais;



- Exposição pública de trabalho de estudantes sobre a temática étnico-racial.

Chega-se ao final desse texto com a constatação de que é impossível ler e entender o Brasil sem a observação do peso do racismo como fator determinante para o agravamento das desigualdades em todos os setores sociais e no acesso à garantia de direitos básicos para uma existência humana digna para a população negra. O Brasil é considerado um exemplo significativo em arcabouço jurídico para o enfrentamento do racismo e de instâncias governamentais, como a Secadi/MEC e o MPIR, para fazer com que as políticas públicas, programas e ações sejam efetivados. Porém, é preciso que essas medidas e instâncias sejam realmente alcançadas a patamares além do simbólico, e que o País assuma a responsabilidade de fazer com que as leis sejam efetivamente implementadas de forma correta, sem escamoteamento, e que as estruturas governamentais sejam fortalecidas e suas medidas se transformem em política de Estado, para que não sejam levadas pelo vento na primeira tempestade.

A sociedade brasileira, em seus diversos setores, precisa se apropriar das chaves e abrir as portas para transformar o Brasil em um país onde as diferenças não sejam promotoras de desigualdades, e o racismo não transforme pessoas negras em subcidadãs. ●

Referências

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>>. Acesso em: 23 fev. 2024

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>>. Acesso em: 23 fev. 2024

----- **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir

no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 fev. 2024.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais – Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2022**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

----- **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2021**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

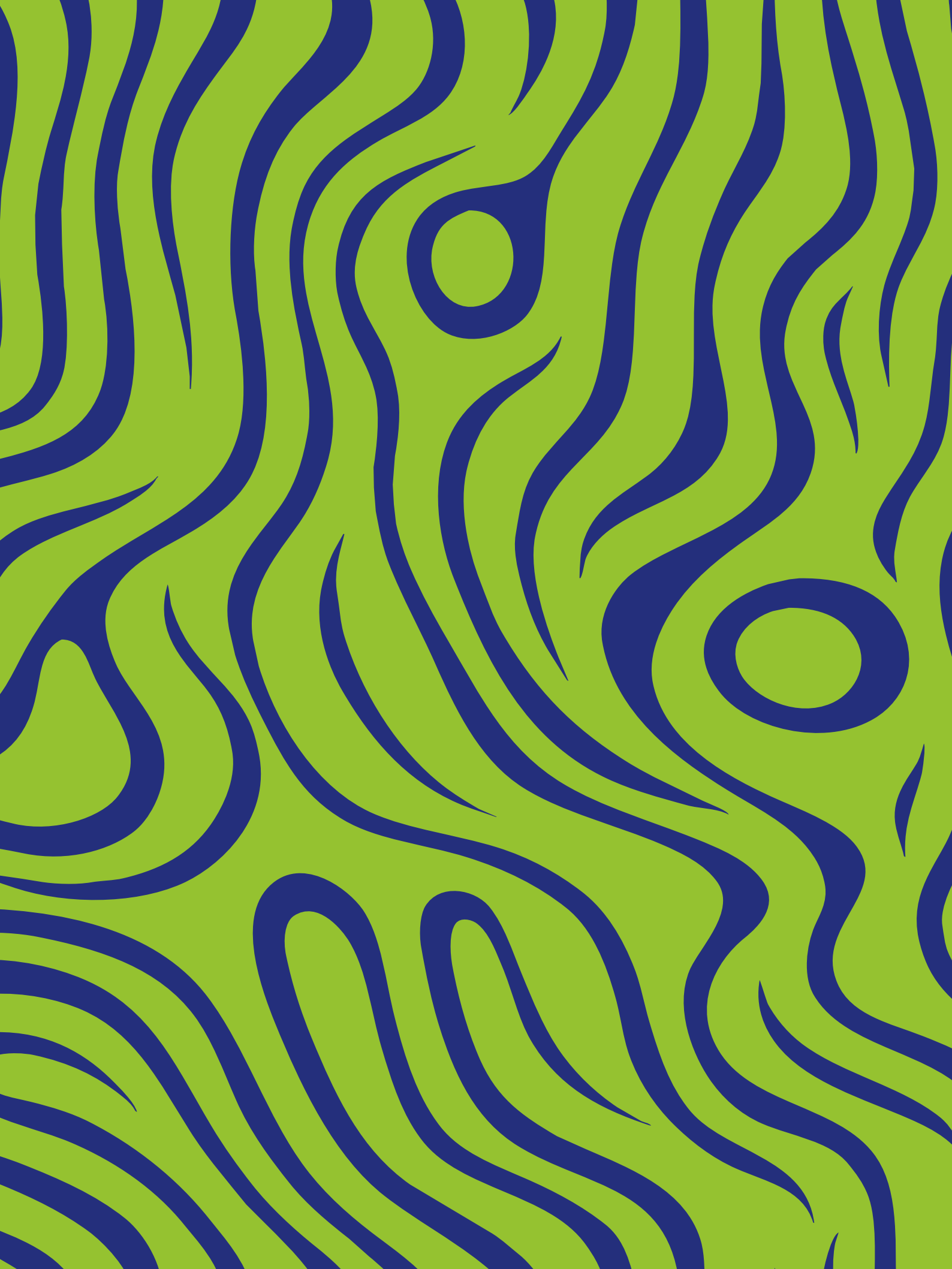
PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2021/2022 – Tempos incertos, vidas instáveis: A construir o nosso futuro num mundo em transformação**. New York. Disponível em: <<https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-2021-22>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

VIII RELATÓRIO LUZ DA SOCIEDADE CIVIL DA AGENDA 2030 DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL BRASIL. Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para Agenda 2030. Disponível em: <<https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CARNEIRO, Suelaine (Coord.) **A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades**. 1ª Ed. São Paulo, SP. Geledés Instituto da Mulher Negra, 2021. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/a-educacao-de-meninas-negras-em-tempos-de-pandemia-o-aprofundamento-das-desigualdades-o-livro/>>. Acesso em: 29 fev. 2024

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **Sumário executivo da pesquisa percepções sobre o racismo no Brasil**. Peregum – Instituto de Referência Negra; Projeto Seta – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista. Julho de 2023. Disponível em: <<https://percepcaoosobreracismo.org.br/>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PORTELLA, Tânia. **Boletim Seta – Desigualdade de gênero e raça na educação brasileira**. Portal Geledés, 21 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/boletim-seta-01-desigualdade-de-genero-e-raca-na-educacao-brasileira/>>. Acesso em: 13 fev. 2024



Muitas histórias para a liberdade ●

por **Mônica Lima**¹

Eu sou o teu passado e o teu presente
Através de ti, retornei à vida, ó filho de África
Porque trazes no sangue a força de todos
os escravizados
És tu quem vai hastear para sempre a bandeira da liberdade²

Nossa história é de lei

Há mais de 20 anos foi instituída a obrigatoriedade, nos currículos da Educação Básica, do estudo da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e da participação da população negra na formação da sociedade brasileira. Esta determinação veio com a Lei nº 1.0639, de 9 de janeiro de 2003. Cinco anos depois, acrescentou-se, como conteúdos também obrigatórios, a história e cultura indígenas, com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Tais medidas alteraram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que orienta os currículos de todos os estabelecimentos públicos e privados de ensino. Nunca é demais lembrar: esta legislação resultou de uma longa luta de movimentos sociais negros e indígenas, e do ativismo

de educadores e lideranças comunitárias, bem como de intelectuais de diferentes campos, além de muitas pessoas que reconheciam a importância da presença destes temas nas salas de aula das escolas e universidades brasileiras.

A aprovação destas leis, além de atender a uma antiga e justa reivindicação, trouxe uma série de consequências para o ensino da disciplina em sua totalidade e para a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica. As mudanças ocasionadas pela lei ainda estão em processo e não influenciam apenas os educadores. Elas trouxeram resultados para a sociedade como um todo. Crianças, adolescentes, jovens e adultos estão entrando em contato com estes temas, em boa parte pela primeira vez. O alcance das transformações pode ser grande — e muito positivo. E as mudanças poderão ser aceleradas ou adquirir um ritmo mais lento, conforme a capacidade dos setores interessados em intervir no processo.

O impacto de uma legislação educacional desta natureza merece certamente estudos aprofundados, preferencialmente tendo como base dados vindos de diferentes partes do País, com suas diversas experiências. Há algumas pesquisas já realizadas, com resultados disponíveis para acesso público, que trazem relatos de experiências e diagnósticos da implementação destas leis. Sabemos que há muito a ser feito ainda, mas certamente já existe uma caminhada realizada, e não se pode dizer que nada mudou. O projeto A Cor da Cultura, em suas diversas edições, é parte desta história.

¹ Monica Lima é professora de História da África e coordenadora do Laboratório de Estudos Africanos do Instituto de História da UFRJ. Tem longa experiência docente na Educação Básica e em pesquisa sobre ensino de História da África e dos Africanos no Brasil. Atualmente é Coordenadora-Geral de Articulação de Projetos e Internacionalização do Arquivo Nacional.

² CHIZIANE, Paulina. *O canto dos escravos*. Maputo: Matiko e Arte Editora, 2017, p.19.

Nossos passos vêm de longe

Vale recordar que o trabalho com história da África e dos africanos e seus descendentes no Brasil como conteúdo curricular no ensino universitário, pós-universitário, e mesmo na Educação Básica não nasce no nosso país como invenção da lei, havendo histórias de mais longa duração que se relacionam diretamente com o cenário que hoje vislumbramos. Diversas organizações e instituições já haviam promovido iniciativas e experiências educacionais com enfoque nesses estudos. O próprio movimento negro, em diferentes Estados brasileiros, produziu instrumentos (cartilhas, textos) anteriores a estas leis, tratando dos temas e questões relacionados aos conteúdos trazidos pelas leis.

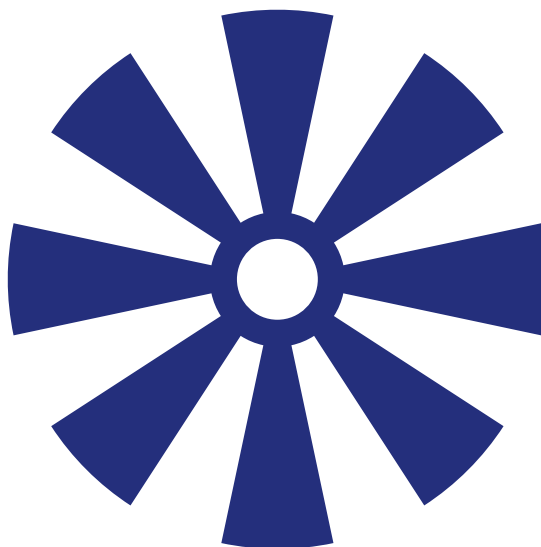
Em algumas universidades, a existência de cursos de história da África data de algumas décadas, e desde meados do século 20 vêm sendo criados centros de estudos e pesquisas sobre o tema. A demanda por uma ampliação desse quadro foi-se tornando crescente e cada vez mais fundamentada em argumentos acadêmicos e políticos de peso. No entanto, as dificuldades nada naturais para transformar o pretendido em obtido fizeram tardar anos até que a introdução desses temas nos estudos das ciências humanas chegasse a virar uma lei de alcance nacional, com as resoluções dela derivadas. E não sem razão esse caminho tomou as vias da obrigatoriedade nos Ensinos Fundamental e Médio, gerando efeitos na formação dos educadores que atuam nesses segmentos da educação.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004, articulou a presença destes conteúdos à Educação para as Relações Étnico-Raciais, trazendo de forma inequívoca o entendimento de que não se tratava apenas de agregar novas informações e iluminar outros espaços, mas de, por meio desta mudança nas grades curriculares das diferentes disciplinas, construir caminhos para uma educação antirracista. A resolução também fez lembrar aos cursos de formação de educadores, nas universidades e faculdades, o seu compromisso com o cumprimento desta orientação. Afinal, para atuar no ensino e aprendizagem trazendo a história e culturas da África, dos africanos no Brasil, da população negra e indígena no país, os professores e educadores devem estar preparados para tal.

Razões para conhecer estas histórias

A resposta a essa questão nos coloca, primeiramente, frente à importância de se constituir outro olhar sobre a história da humanidade e a história do Brasil. Esse novo olhar sobre a trajetória das sociedades humanas deve buscar uma perspectiva menos eurocêntrica e a inclusão de novos espaços e sujeitos no mapa da história. Reconhecer as presenças africana, negra e indígena na nossa formação amplia a nossa concepção de

Em diversos momentos da história, povos da África, em suas relações internas ou com outros povos, estiveram diretamente envolvidos em transformações que alteraram profundamente a vida no nosso planeta. Desde o surgimento da humanidade, com as migrações que povoaram o mundo e as novas relações com o ambiente delas surgidas, à criação de instrumentos que mudaram as formas de sobrevivência e a constituição das primeiras instituições gregárias das sociedades humanas, as sociedades africanas foram protagonistas de grandes transformações na história.



mundo e permite perceber aspectos das relações entre povos e regiões do planeta ao longo do tempo, por nós ainda pouco conhecidos e compreendidos. Tal aprendizado ilumina nosso entendimento sobre processos históricos e dinâmicas sociais, que a negação secular das histórias africana, negra e indígena nos currículos escolares e universitários no Brasil nos levou a não perceber e, por consequência, a interpretar de forma equivocada. Voltemos os nossos olhos para o continente africano, para exemplificar.

Em diversos momentos da história, povos da África, em suas relações internas ou com outros povos, estiveram diretamente envolvidos em transformações que alteraram profundamente a vida no nosso planeta. Desde o surgimento da humanidade, com as migrações que povoaram o mundo e as novas relações com o ambiente delas surgidas, à criação de instrumentos que mudaram as formas de sobrevivência e a constituição das primeiras instituições gregárias das sociedades humanas, as sociedades africanas foram protagonistas de grandes transformações na História. Na Antiguidade, a força e o fausto do Egito africano e sua relação com o interior do continente, sobretudo com os reinos da Núbia, e, mais tarde, toda a importância da cidade de Cartago, que disputou com Roma o espaço do Mar Mediterrâneo. Na costa oriental africana, as caravelas que cruzavam o Índico ligavam esse litoral ao Golfo Pérsico, à Índia e à China, além das ilhas da Indonésia, a partir do século 5, aproximadamente. Um ativo comércio conectava os africanos com povos de diferentes regiões, nesse movimentado mar oriental, muito antes de ali aportarem os portugueses.

Na chamada Época Moderna, os africanos foram envolvidos no mais longo e intenso processo de migração forçada da história do mundo, cruzando, nos chamados navios negreiros, as novas rotas atlânticas que os europeus criaram. E, se as Américas se constituíram a partir das relações estabelecidas entre europeus, povos indígenas e africanos escravizados, da mesma forma o mundo atlântico, como espaço de intercâmbios de mercadorias, tecnologias e ideias, teve na sua formação a participação fundamental dos nativos. Nas alianças e resistências, africanos e africanas estiveram nessa história de forma ativa, para além do sofrimento nos porões dos tumbeiros.

Na criação de quilombos e rebeliões escravas que iam do Caribe ao sul dos Estados Unidos até a Bahia, passando por muitos espaços nas Américas Negras, africanos contribuiriam para o fim do tráfico escravista e da escravidão. Na primeira metade do século 20, ainda no espaço do mundo ocidental, a África se tornou cenário de importantes conflitos de abrangência internacional e de um novo tipo de dominação colonial. Nesse processo, seus habitantes participaram, por meio de iniciativas e ações, resistindo, questionando e criando, a partir das relações de poder e seus desdobramentos internos, um novo mapa político para o continente.

E na segunda metade do século 20, a partir de transformações internas, mas conectados a uma con-

juntura externa, conduziram lutas pela independência que trouxeram novos atores ao cenário internacional no conjunto de países, alterando de forma significativa as relações internacionais. Se, desde uma perspectiva geral, o conhecimento sobre a história da África é determinante para se compreender as relações entre povos do mundo ao longo do tempo, no caso do Brasil essa importância se potencializa.

Nossa formação está diretamente ligada à história do continente africano. Somos o País que, por mais tempo e em maior quantidade, recebeu africanos escravizados da história do mundo. Os cativos trazidos da África, que nada podiam carregar além de sua memória e conhecimentos, trouxeram para nosso País aportes tecnológicos que vão desde conhecimentos de agricultura tropical a técnicas de mineração, além de vários outros. As heranças africanas estão presentes em diferentes aspectos da vida social e cultural brasileiras, até hoje, e conformam aspectos fundamentais da identidade nacional. Nos modos de celebrar, na religiosidade, na musicalidade, no gosto e na estética brasileiros, expressos nos modos de vestir e nas escolhas artísticas, ficam evidentes as matrizes culturais que nasceram do outro lado do Atlântico. Ao longo de nossa história, diversas vezes os fatores ligados a processos e episódios somente podem ser compreendidos se olharmos os dois lados do oceano que nos une.

Deve ser pensada uma grande tarefa de reformulação curricular que não se limite a inserir uma história da África descolada da história da humanidade, mas que, ao contrário, alargue os limites espaciais da história como um todo. O que não significa apenas inserir conteúdos e mais conteúdos, mas rever assuntos e temas considerando aspectos essenciais da formação de professores-pesquisadores. Em outras palavras, trata-se de pensar aonde queremos chegar com o ensino da história para professores que deverão trabalhar com esses temas, e articular as histórias das diferentes regiões do mundo a partir de grandes temas que as conectam e influenciam no contexto global, destacando processos geradores de grandes mudanças que sejam locais.

—

Outros sujeitos históricos, outras abordagens

A inclusão de conteúdos de história da África, dos africanos e seus descendentes e a história indígena sugere uma reformulação que leve em conta as concepções mais atuais de currículo, alavancando diferentes maneiras de aprender e, portanto, de ensinar. A introdução da história da África e da história dos africanos e afrodescendentes no Brasil pode ser uma grande oportunidade para revermos alguns paradigmas da própria área do conhecimento na formação universitária e na Educação Básica.

Não nos seria suficiente enquadrar os novos agentes históricos trazidos pela história da África e dos africanos no Brasil nos limites estreitos de uma história que

não foi concebida para contemplá-los. Eles ficariam nela eternamente como apêndices. Não seria o caso, tampouco, de inventar uma história de base semelhante, apenas substituindo os antigos sujeitos históricos pelos que elegemos. Novamente, a camisa conceitual apertada de uma história tradicional vai parecer inadequada. E não chegaríamos ao mais lindo desafio que esses conhecimentos sobre a história de nossos ancestrais nos apresentam: colocar em questão o sentido de todo esse trabalho, ou seja, a que se destina o ensino-aprendizagem da história da África no Brasil.

Igualmente, não se trata de valorizar estereótipos nem discursos vazios de consistência em nossos estudos — isto é, evitaremos usar um tom panfletário. E isto não quer dizer que se trata de um estudo não comprometido. Ao contrário, o compromisso é parte indissociável de nosso trabalho. Mas tudo deve ser muito fundamentado, procurando sempre ir além de nossos discursos indignados e de nossas (muitas vezes) justas denúncias. O engajamento com o tema deve ser acompanhado da consistência e profundidade das informações e análises que fazemos, lembrando sempre da clássica introdução geral do grande historiador Joseph Ki-Zerbo à *Coleção História Geral da África*, na qual se lê: “é preciso que a verdade histórica, matriz da consciência desalienada e autêntica, seja rigorosamente examinada e fundada sobre provas.” Tomar essa estrada exige trabalho, pesquisa séria, rigor, superação de maniqueísmos e sectarismos. As idealizações podem enfraquecer nossa compreensão. Devemos colaborar para a construção de uma autoestima que compreenda o caráter multifacetado da alma humana dos africanos e afrodescendentes ao longo de suas histórias, e que absorva suas ambiguidades e sua diversidade como elementos de suas trajetórias, e não como pseudo desvios de um processo em que só caberia a pureza e a correção absoluta.

No âmbito acadêmico, o ensino da história da África deve procurar interagir com estudiosos nesse campo nas Américas e na própria África, além (certamente) dos europeus. Do ponto de vista da definição dos sentidos de sua própria existência, poderia se apropriar das questões que os diferentes povos na África elegeram e elegem como fundamentais na sua história passada e presente. E dialogar com pesquisadores e docentes, nas Américas e no Caribe, numa troca de experiências na qual teríamos muito o que aprender. A história dos africanos no Brasil deveria incorporar as questões que a nova produção de pesquisas e livros trazem à tona, mas com atenção e cuidado, para estudá-las com mente aberta e bom espírito crítico.

Pode haver também um esforço para torná-la mais ampla e mais conectada com as Américas negra e indígena, com suas muitas diferenças e semelhanças. Podemos e devemos, como já foi dito antes, buscar aprender com outros grupos de estudiosos e professores. Conhecer experiências e aprender com elas. Afinal, deveríamos saber lidar com o conceito de diáspora africana não apenas como objeto de estudo. Essa experiência

comum nos abre também a chance de uma aprendizagem a partir de contribuições de historiadores e cientistas sociais de todo um continente com forte presença africana em sua formação. Olhar mais de perto a nossa história africana e afrodescendente pode nos aproximar do restante da América e do Caribe, dos povos nativos e seus descendentes.

Um dos possíveis caminhos dessa conexão pode ser o estudo de temas articulando diferentes áreas geográficas e favorecendo estudos de história comparada. Se pretendermos conhecer a história da África dos grandes manuais, do nascimento da humanidade até ontem, não conseguiremos conhecer a fundo certos assuntos que fazem muito sentido nos estudos históricos num País como o nosso.

— Múltiplas histórias

Há uma infinidade de desafios colocados com a entrada da história da África, dos africanos e negros no Brasil, como também da história dos povos indígenas nos currículos dos estabelecimentos de ensino. Rever elementos da formação da nossa identidade requer novas escolhas, e estas pressupõem uma nova visão de mundo a ser definida e pensar formas de como melhor difundi-la.

Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, ao finalizar um discurso seu que ficou muito conhecido, intitulado *O perigo de uma única história*, disse “Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca há uma história única sobre nenhum lugar, reconquistamos uma espécie de paraíso.” Podemos juntar esta frase com o trecho do poema que é a epígrafe deste texto e acrescentar, chamar ao diálogo a escrita de Paulina Chiziane, autora moçambicana, e lembrar que ao considerarmos as múltiplas histórias, conseguiremos “hastear para sempre a bandeira da liberdade”. E, acrescentando, como nos lembra Nelson Mandela, líder político sul-africano: “Não há caminho fácil para a liberdade”. Mas tampouco há trajeto mais cheio de possibilidades que este.

Em profundidade, a história do Brasil deve ser vista e tratada considerando a dimensão negra e indígena de sua identidade, ou seja, mais próxima do que há de presença africana e ameríndia em todos nós. E esse “nós” pode e deve ser amplo como as dimensões da diáspora negra e todas suas misturas, em cujas histórias há tanta dor, mas também há tanta criação, e tanta beleza — que em grande parte nos fizeram ser o que somos. ●

Em profundidade, a história do Brasil deve ser vista e tratada considerando a dimensão negra e indígena de sua identidade, ou seja, mais próxima do que há de presença africana e ameríndia em todos nós.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 fev. 2024.

_____. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm?msckid=0c0d30>. Acesso em: 23 fev. 2024.

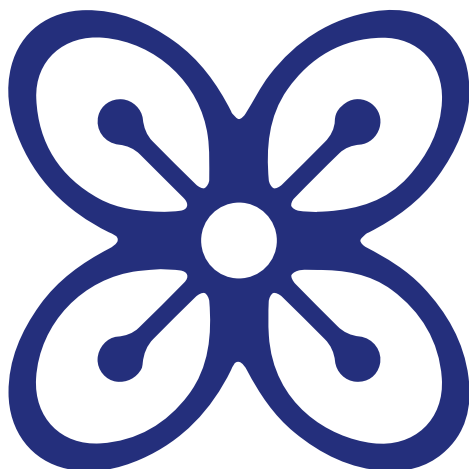
ADICHIE, Chimamanda. N. **Os perigos de uma história única**. Oxford: Conference Annual – Technology, Entertainment and Design – Ted Global, 2009. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>. Acesso em: 23 fev. 2024.

CHIZIANE, Paulina. **O canto dos escravos**. Maputo: Matiko e Arte Editora, 2017.

SOUZA, Monica Lima e. “Por que conhecer a História da África?” **Portal Geledés**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/por-que-conhecer-a-historia-da-africa/>>. Acesso em: 25 fev. 2024.

UNESCO. **Síntese da Coleção História Geral da África. Volume 1: Pré-História ao século XVI**. Editor: Valter Silvério. Brasil, Ministério da Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227007>>. Acesso em: 04 mar. 2024.

UNESCO. **Síntese da Coleção História Geral da África. Volume 2: século XVI ao século XX**. Editor: Valter Silvério. Brasil, Ministério da Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227008>>. Acesso em: 04 mar. 2024.





Preto, pardo, negro, afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira ●

por **Marcio André dos Santos**¹

— Identidades étnicas e processo de racialização

Imagine um lugar em que as pessoas reconheçam umas às outras pelo idioma que falam ou por meio de práticas culturais e simbólicas em comum. Imagine, por exemplo, que atributos físicos, como a cor da pele ou a textura do cabelo, não façam a menor diferença para que essas pessoas interajam entre si no dia a dia. Imagine diversos grupos estabelecendo relações comerciais, casamentos, negociações políticas, trocas comerciais e serviços sem que atributos físicos e/ou corporais de um ou de outro sejam utilizados como motivo ou fundamento de tais relações. Possivelmente, foi assim que durante séculos os chamados grupos étnicos se constituíram no continente africano e em outras partes do mundo².

Seguramente, é possível afirmar que diferenças de base étnica sempre existiram, se entendermos a ideia de etnia ou etnicidade como um conjunto mais ou menos articulado e dinâmico de crenças religiosas, práticas cul-

turais, línguas e representações simbólicas de mundo, compartilhadas por grupos de pessoas no tempo e no espaço. Portanto, em uma primeira acepção, podemos dizer que uma identidade étnica está ligada à noção geral de cultura de um povo. Por sua vez, a cultura de um povo ou o conjunto de suas práticas culturais constitui parte significativa daquilo que chamamos de identidade.

Este pequeno preâmbulo serve para entendermos um pouco mais sobre como as identidades étnicas dos africanos escravizados se reconfiguraram e se reconstituíram a partir do momento em que indivíduos de vários grupos foram, violentamente, colocados em navios negreiros rumo ao Brasil e às Américas. Desde o sequestro e a captura dos escravizados até sua embarcação, utilizava-se uma série de técnicas e mecanismos de controle, dentre eles o da desidentificação étnica. A desidentificação étnica consistia desde a conversão forçada dos escravizados ao catolicismo, dando-lhes nomes católicos tais como Francisco, José, Maria, João, etc, até mesmo misturando pessoas de grupos étnicos completamente diferentes – inclusive grupos rivais –, dificultando qualquer tentativa de sublevação contra as condições dantescas da escravidão³. Os comerciantes de escravizados europeus sabiam bem que, quanto menos identificação houvesse entre os escravizados,

¹ Marcio André dos Santos é doutor em Ciência Política pelo Iesp-Uerj e professor do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Unilab, campus dos Malês, na Bahia.

² Logicamente, não se pretende, com tal assertiva, estabelecer uma “verdade histórica” no que se refere às relações interétnicas no continente africano, sobretudo devido às suas dimensões, diversidades e complexidades. A ideia é usar tal metáfora para refletir sobre como as dinâmicas das relações entre grupos se configuram e se transformam ao longo do tempo.

³ Para detalhes sobre tais técnicas, ver *Antropologia da escravidão*, de Claude Meillassoux.

mais eficaz seria submetê-los ao servilismo, sufocando possíveis protestos⁴. Evidentemente, nem sempre isso funcionou. Pelo contrário! Rebeliões e revoltas de escravizados ocorriam com uma certa frequência em diferentes partes do Brasil, mesmo durante a longa travessia do Atlântico.

Quero propor aqui um pequeno exercício mental. Pensemos agora em um navio negreiro de grandes dimensões. Pensemos em suas galerias fétidas, modorrentas, espaços apertados, ambiente úmido, repleto de correntes enferrujadas. No chão, ratazanas disputam restos de comida com insetos, há sujeira em todos os lados e, no meio disso tudo, centenas de africanos e africanas se espremem, a maioria nus, todos atônitos, famintos, humilhados, parte adoentados ou com ferimentos decorrentes da captura. Vamos tentar ir um pouco além. Imagine que você é um desses africanos, homem ou mulher, jovem ou adulto, de linhagem nobre ou não. Neste momento de desespero, de desenraizamentos abruptos, de dor física, emocional, você quer compartilhar com os seus, em sua língua materna, todo o horror que se abateu sobre seu povo e que se encena diante de seus olhos. E aí percebe que ninguém ali, ao seu lado, fala a sua língua, ainda que todos, de certa forma, se pareçam com você no tom da pele, no tipo de cabelo, na compleição física.

O tráfico transatlântico de escravizados representou, sem dúvida, um dos primeiros fatores de dilaceramento dos laços étnicos e comunitários entre os africanos, e um dos mais duradouros genocídios da história do Ocidente moderno⁵. No entanto, o processo de reconstrução das identidades étnicas e raciais no contexto da diáspora negra nas Américas foi fundamental para a resistência e sobrevivência do povo negro brasileiro.

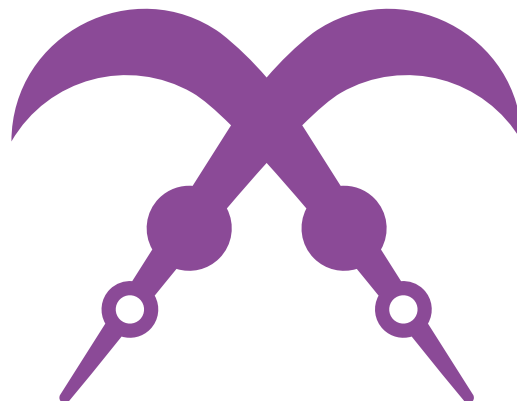
Para muitos povos africanos, todos os homens do planeta pertenciam a uma mesma humanidade comum, sem diferenças físicas significativas. O contato com os europeus brancos, e, muito antes destes, com os árabes, possivelmente significou uma mudança de percepção substantiva. Não havia “negros” entre os africanos, tampouco diferenças que se possa designar como *racial*. Aliás, nem havia “africanos”, tal como nomeamos na atualidade⁶. Essa é mais uma invenção ocidental. O que havia era uma centena de povos, de grupos étnicos com designações tão variadas quanto suas culturas e cosmovisões: fulas, mandingas, umbundos, quimbundos, cabindas, manjacos, balantas, lundas, iorubás, zulus, etc. No Brasil, e em todo o mundo fora da África, essas pessoas foram chamadas de crioulos, de

O tráfico transatlântico de escravizados representou, sem dúvida, um dos primeiros fatores de dilaceramento dos laços étnicos e comunitários entre os africanos, e um dos mais duradouros genocídios da história do Ocidente moderno. No entanto, o processo de reconstrução das identidades étnicas e raciais no contexto da diáspora negra nas Américas foi fundamental para a resistência e sobrevivência do povo negro brasileiro.

⁴ O filme *Amistad*, do diretor Steven Spielberg, retrata cenas do transporte de africanos escravizados para as Américas. Sugiro assistir no YouTube, especialmente às cenas do interior do navio negreiro.

⁵ Antes de 1500 houve outros genocídios na história, inclusive na Europa. O escravismo europeu na África certamente constitui um dos primeiros genocídios do período que designamos moderno.

⁶ Refiro-me aos séculos 18 e 19.



negros, e outras centenas de nomes. Em outros termos, com o tráfico transatlântico de escravizados iniciou-se um poderoso processo de racialização, transformando violentamente “africanos” em “negros” nas Américas.

O conceito de “raça” inexistia em muitas culturas, mesmo na Europa. As oposições e assimetrias mais importantes entre europeus e povos não europeus inicialmente não se baseavam na noção biológica de “raça”, e sim em diferenças ou filiações religiosas entre as pessoas (HOFBAUER, 2006)⁷. Para os europeus, Deus os havia escolhido para serem os governantes do mundo porque na condição de cristãos e brancos estavam destinados a isso. Todos os demais povos da face da terra, regidos por outras práticas religiosas, eram genericamente designados como “ímpios, bárbaros ou pagãos”, logo, considerados inferiores moral e eticamente aos detentores da “verdadeira fé”. A diferença de cor da pele ou, mais diretamente, a diferença “racial” não era importante neste momento. Somente na passagem do século 17 para o 18, a partir do expansionismo europeu no mundo, filósofos e cientistas começaram a desenvolver tipologias raciais dos povos que conquistavam. Nestas tipologias, os europeus eram vistos como os mais inteligentes, e moralmente superiores a qualquer outro grupo: indígenas, amarelos (os povos asiáticos) e negros (africanos). O principal atributo dessa suposta superioridade racial explicava-se pela condição de que os europeus eram brancos. Os negros africanos eram considerados os mais atrasados dentre todos os demais. Eram vistos como bárbaros, rudes, incivilizados, desprovidos de qualquer racionalidade, daí uma série de justificativas utilizadas para escravizá-los e subjugar-los ao cristianismo.

Processos de miscigenação

No Brasil, a escravidão imposta aos africanos pelos portugueses seguiu caminho semelhante ao que acontecia em outros países das Américas. Os portugueses católicos concebiam a si mesmos como superiores aos indígenas e aos negros, por duas razões básicas: eram cristãos e brancos. Na verdade, essa dupla identidade estava sempre conectada uma à outra. O imenso afluxo de colonizadores portugueses para o Brasil, uma maioria avassaladora de homens, trouxe consigo o problema da falta de mulheres. Por esta razão, o estupro de mulheres indígenas e negras impôs-se como regra colonial, legitimada e naturalizada pela igreja católica e com a anuência ou vista grossa de padres, bispos e sacerdotes. A grosso modo, tem-se aí o início de um longo processo de miscigenação entre brancos portugueses, indígenas e

africanos, baseada na violência colonial em larga escala.

Assim, filhos de brancos com indígenas foram chamados de mamelucos; filhos de indígenas com negros, de cafuzos; e de brancos com negros, de mulatos. Na realidade, todas essas categorias variavam de lugar para lugar, de época para época, e apontavam para a ideia de inferioridade dos não brancos em relação aos brancos. O termo mulato, por exemplo, associava-se a “mula”, sinalizando a mistura de brancos e negros como “espécies” diferentes, logo, danosas e prejudiciais umas às outras. A partir do século 19, com a intensificação das imigrações de europeus e asiáticos para o Brasil, o caldeirão étnico-racial brasileiro sofreu ainda mais diversificação. Porém, a ideia de que o povo brasileiro era constituído por “três raças” permaneceu como mito de origem⁸ (DAMATTA, 1981).

Entre o final do século 19 e início do século 20, as elites intelectuais e políticas brasileiras apostavam na importação de imigrantes europeus como solução ao que consideravam “problema do negro” no Brasil. Seria possível uma nação moderna e competitiva composta por imensas populações de “negros e mestiços”, gente considerada atrasada e racialmente inferior? Esta era uma das perguntas que as elites intelectuais e políticas se faziam na época, sob forte influência das teorias racistas de teóricos como Arthur de Gobineau. O cientista João Batista Lacerda prognosticava que, se os imigrantes brancos viessem a se miscigenar com os “nacionais negros e mestiços”, em um período de cerca de 100 anos teríamos um país completamente branco⁹. Conforme evidenciam os dados estatísticos oficiais por cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tal utopia nunca se concretizou em termos práticos. No entanto, o projeto de embranquecimento do Brasil foi um dos principais instrumentos políticos com apoio do Estado para eliminar fisicamente a população negra.

Na década de 1930 do século 20, o projeto do embranquecimento teve uma nova inflexão. As elites da época perceberam o quão difícil seria dar conta da imensa população negra, diluindo-a via mestiçagem interracial no “sangue branco”. Sob forte influência do movimento modernista que aportava por aqui, verificou-se, então, uma guinada na solução do “problema do negro”. O livro *Casa Grande e Senzala*, do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, exerceu forte influência na opinião pública da época ao argumentar que a mestiçagem entre as “três raças” era o principal elemento que conferia singularidade ao povo e à nação brasileira. Dessa maneira, o mestiço ou, mais propriamente, o “mulato” seria uma espécie de síntese racial do brasileiro. Afirmar isso era o mesmo que dizer que não éramos mais nem indí-

⁷ Branqueamento ou o negro em questão, de Andreas Hofbauer.

⁸ Para a contextualização do mito ou fábula das três raças, ver o livro de Roberto DaMatta *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*, Petrópolis Vozes, 1981.

⁹ Para uma discussão sobre a influência das teorias racistas no chamado pensamento social brasileiro, consultar o livro *O espetáculo das raças*, de Lília Schwarcz.

genas, nem brancos e nem negros propriamente falando, e sim o resultado complexo da mestiçagem destes três tipos “raciais”, especialmente dos dois últimos, e de suas diferentes contribuições civilizatórias.

Ser brasileiro era sinônimo de ser mestiço. Seja do ponto de vista racial, seja do ponto de vista cultural. Silvio Romero, pensador brasileiro do final do século 19, afirma que “formamos um país mestiço (...) somos mestiços, se não no sangue ao menos na alma” (ROMERO, 1953). Na realidade, havia pelo menos dois sentidos de ser mestiço entre a intelectualidade da virada do século 19 para o século 20 e a intelectualidade dos anos 30. Os intelectuais da virada do século apostavam que a mestiçagem racial seria uma via para se chegar a um “tipo branco” caracteristicamente nacional, brasileiro. Portanto, era uma mestiçagem que visava a apagar qualquer traço negro ou indígena desse suposto brasileiro, enquanto os intelectuais dos anos 30 apostavam na mestiçagem racial como elemento celebratório. O resultado desse processo seria o mulato. Era o projeto da “brasilidade mestiça”.

— Identidade racial e o “mito da democracia racial”

As teses sociológicas desenvolvidas por Gilberto Freyre e outros intelectuais de sua geração sedimentaram o terreno do que veio a ser chamado de “mito da democracia racial”¹⁰. Com a valorização do brasileiro como mestiço/mulato nos meios culturais, literários, artísticos e políticos do país, apontar a existência do racismo como fenômeno presente no dia a dia dos negros era o mesmo que negar parte substantiva da identidade nacional.

A mestiçagem era reverenciada em praticamente todos os discursos políticos oficiais, inclusive nos romances, poemas, obras de arte, enfim, em todas as expressões artísticas irradiava-se o “mito da democracia racial” como tradutor de uma suposta convivência harmônica e não conflitiva entre os grupos raciais. Deputados, senadores e autoridades públicas no geral bradavam de suas tribunas que o Brasil era um país promissor devido às suas riquezas naturais, extensão continental e ao seu povo mestiço, trabalhador, alegre e, acima de tudo, hostil à praga do “preconceito de cor”, outro nome dado ao racismo.

Apesar da poderosa construção ideológica investida na mestiçagem racial como solução ao “problema do negro”, nem todo mundo aceitava passivamente a tese de que não havia racismo no Brasil. Um bom exemplo disso foi a atuação dos ativistas da Frente Negra Brasileira (FNB) que, nos anos 30, organizou jornais e congressos chamando a atenção para os problemas que afligiam a

“população de cor”: exclusão econômica, analfabetismo massivo e obstáculos racistas para a mobilidade social¹¹. Na década de 40, o Teatro Experimental do Negro seguiu caminho semelhante, denunciando as práticas racistas no cotidiano dos negros, em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, a partir de peças teatrais.

Apesar dos esforços consideráveis e pontuais feitos pelos movimentos negros nas décadas iniciais do século 20, o “mito da democracia racial” seguia conquistando corações e mentes em todo o País. Nessa ocasião, ser identificado como negro ou mesmo preto/mulato era imediatamente sinônimo de rebaixamento e estigma social. O apelo em direção ao branqueamento, proveniente das instituições sociais e produções culturais, militava contra a construção de uma identidade racial positiva por parte dos negros. Mesmo os intelectuais da Frente Negra Brasileira (FNB) viam com desconfiança qualquer vínculo do que na época chamavam de “africanismo”, uma designação totalizante e negativa proveniente dos povos africanos. A África e, por extensão, os africanos eram representados como permanências de um passado arcaico no presente. Representavam o atraso civilizacional, a contramão do progresso e da razão.

Apesar das contradições existentes, a FNB era uma organização que abarcava tanto lideranças de inspiração socialista quanto lideranças ligadas ao monarquismo católico de direita¹². Deve-se sublinhar que os frentenegrinos foram os principais responsáveis, naquele período, pela revalorização da palavra *negro*. Desde então, *negro* deixou de ser sinônimo de escravizado, de inferioridade racial, passando a ser visto como identidade positiva de pessoas denominadas como pretas, pardas, mulatas, mestiças... Em suma, todos aqueles que sofriam os prejuízos simbólicos e materiais do racismo.

Entretanto, ser negro era sinônimo de ser socialmente desqualificado, com baixa qualificação profissional, de baixa escolaridade, mesmo no seio da “população de cor”. Em outras palavras, identificar-se assim não era vantajoso em nenhum sentido. Décadas se passaram, até meados dos anos 80 e 90, e as representações sobre ser negro praticamente continuaram as mesmas no imaginário popular. As organizações dos movimentos negros ganharam força na esfera pública e junto aos poderes públicos, porém, o “mito da democracia racial” continua latente nas representações sociais dos brasileiros.

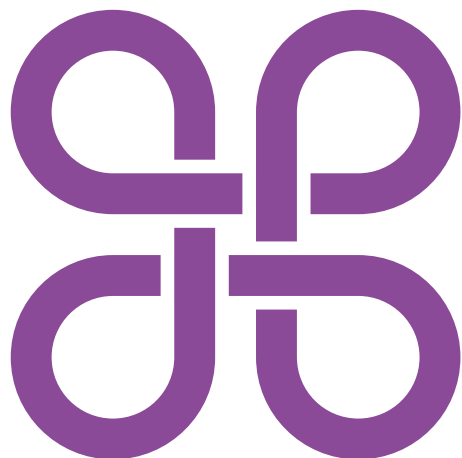
— Os ventos dos anos 90

O período de redemocratização do final dos anos 80 e início dos anos 90 trouxe consigo um ambiente societário novo, mais arejado e promissor em termos de

¹⁰ Existem muitos livros que analisam o “mito da democracia racial”. Creio que uma leitura abrangente e suave sobre o assunto encontra-se em *Racismo e antirracismo no Brasil*, de Antonio Sérgio Guimarães.

¹¹ Para uma abordagem histórica da atuação da Frente Negra Brasileira, ver Cardoso, 2005 e Domingues, 2005.

¹² Para detalhes sobre as filiações políticas dos frentenegrinos, consultar Ferreira, 2005.



participação política para toda a sociedade civil organizada. Movimentos sociais, partidos políticos e grupos de interesse – geralmente ligados à esquerda política – emergiram na esfera pública como atores legítimos. Não foi diferente para o ativismo negro. Desde a fundação, em 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU), confluência de organizações negras de várias partes do País ainda durante a ditadura civil-militar, uma série de mudanças tiveram curso no País inteiro no que diz respeito à luta contra a opressão racial¹³. Organismos internacionais, agências de cooperação multilaterais e, de maneira mais incisiva, os meios de comunicação de massa passaram a vocalizar os problemas que mais afetavam a qualidade de vida da população negra, tais como altos índices de desemprego, exposição à violência policial e exclusão social e política.

Uma pequena classe média negra, politizada e com grau superior, tentou aproveitar ao máximo as brechas abertas pela redemocratização, exigindo do Estado o cumprimento de acordos internacionais, de políticas de combate ao racismo institucional assinados pelo Brasil na Organização das Nações Unidas (ONU). O termo negro¹⁴ se popularizou como identidade política relevante, especialmente devido a uma maior visibilidade de atores e atrizes negros nas novelas exibidas nos principais canais de televisão.

Afirmar-se negro deixou de ser algo pejorativo. Mais e mais pessoas classificadas pelo IBGE como pretas e pardas assumem-se orgulhosamente como descendentes de africanos e africanas. Apesar desta aparen-

te mudança verificada na autoatribuição de cor/raça, o “mito da democracia racial”, mesmo que deslegitimado oficialmente¹⁵ durante a gestão do ex-presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso, continua a promover o vínculo entre negritude e pobreza e, consequentemente, com um status social de inferioridade.

— Identidade negra e novas práticas pedagógicas

Como parte dos avanços dos movimentos negros nas diversas esferas do poder público, houve uma expansão do debate em torno de políticas de ação afirmativa, que tem provocado mudanças na percepção dos brasileiros pretos e pardos em relação à sua própria identidade racial. O racismo e a discriminação racial continuam a operar como empecilhos ao processo de ascensão social das pessoas negras. Negritude e condição marginal permanecem fortemente associadas no imaginário nacional, apesar dos inúmeros esforços dos movimentos negros em dissociar uma coisa da outra.

No entanto, uma nova negritude renova-se nas práticas políticas, sociais, educacionais e, especialmente, culturais dos negros em todo o país, como a exemplo dos jovens pertencentes ao movimento *hip hop* e às demais culturas negras urbanas. Estudantes universitários, beneficiários ou não das políticas de ação afirmativa, vocalizam de maneira vibrante sua vinculação com essa negritude e cada vez mais parcerias são feitas entre os movimentos negros do Brasil e de outros países da América Latina, cujas semelhanças em termos sociais, culturais e das resistências contra as opressões raciais precisam ser melhor entendidas e disseminadas. O termo *afrodescendente* surgiu neste cenário comum de lutas antirracistas na região.

Durante a preparação para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em 2001, na África do Sul, os representantes dos movimentos negros e dos governos dos países da América Latina perceberam que o termo negro não era consensual frente à diversidade das populações negras da região. Cada contexto nacional produziu uma designação particular para se referir às suas populações de origem africana. Por exemplo, para ativistas do movimento negro da Colômbia, o termo afro-colombiano reflete melhor sua identidade racial e política, em detrimento do termo “negro colombiano”, visto como passivo e apolítico. Termos como mulato, zambo, raizal e dezenas de outros são usados no dia a dia, tanto pela população negra quanto pela população não negra para se referir aos afro-colombianos. Nos Estados Unidos, o termo negro é pejorativo porque está associado ao passado de escravidão e às restrições aos direitos civis fundamentais. A substituição da palavra *negro* por *africano-americano* como designação da identidade racial dos descendentes de africa-

¹³ Marcos A. Cardoso discute isso em *O Movimento Negro em Belo Horizonte: 1978–1998*. Mazza Edições, 2002. Ver também Hanchard, 2001.

¹⁴ Importante notar que, até meados dos anos 60, o termo negro era largamente utilizado, até mesmo pelas lideranças do Movimento dos Direitos Civis, como Martin Luther King Jr.

¹⁵ Discuto essa questão em Santos, 2005.

nos foi, junto com o fim do regime de segregação racial (As chamadas Leis Jim Crow levaram à legalização do racismo antinegro e da segregação racial nos Estados Unidos, desde 1876 até 1965), uma das mais importantes contribuições do Movimento dos Direitos Civis (o movimento negro de lá).

Qual a importância semântica dessas mudanças? Para as pessoas que sofrem prejuízos com o racismo e a discriminação racial, uma autoatribuição positiva de suas identidades raciais significa o fortalecimento da autoestima de grupo.

Uma das preocupações dos proponentes da Lei nº 10.639/03 – que estabelece o ensino de História da África e das Culturas Afro-brasileiras –, e da Lei nº 11.645/08 – que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Indígenas – é exatamente contribuir para uma reversão do imaginário social brasileiro sobre a população negra a partir de uma nova prática pedagógica. Até então, os livros didáticos utilizados nas escolas públicas e privadas do País reproduziam tacitamente uma visão passiva da escravidão e uma ideia do continente africano como arcaico e atrasado. O objetivo, agora, é fornecer instrumentos pedagógicos aos educadores e educadoras de todo o País acerca da diversidade cultural e civilizacional dos povos africanos e indígenas antes do escravismo e do colonialismo europeu. Do mesmo modo, objetiva-se evidenciar as inúmeras contribuições para a formação da nação brasileira, com seus valores e patrimônios culturais comuns a todos os grupos. Não é tarefa fácil. Além do desafio subjacente à produção de materiais pedagógicos sobre o tema, a resistência à temática racial ainda é comum para muitos educadores Brasil afora, devido à vigência do “mito da democracia racial”. Por outro lado, uma série de iniciativas tem sido realizada com o intuito de fornecer informações e materiais pedagógicos no esforço de auxiliar nesta tarefa.

— **Colorismo, branquitude e os novos temas no debate das relações raciais**

Nos últimos anos temos tido renovações importantes no debate sobre as relações étnico-raciais no contexto brasileiro, tanto em termos acadêmicos quanto midiáticos. Destaco e pontuo abaixo pelo menos dois conceitos que se popularizaram entre nós: colorismo e branquitude.

Colorismo (*colorism*) é um termo criado pela escritora Alice Walker tornado público no ensaio *If the present looks like the past, what does the future look like?* (“Se o presente se parece com o passado, como será que o futuro se parece?”)¹⁶, e que passa a fazer parte dos

O objetivo, agora, é fornecer instrumentos pedagógicos aos educadores e educadoras de todo o País acerca da diversidade cultural e civilizacional dos povos africanos e indígenas antes do escravismo e do colonialismo europeu. Do mesmo modo, objetiva-se evidenciar as inúmeras contribuições para a formação da nação brasileira, com seus valores e patrimônios culturais comuns a todos os grupos.

¹⁶ Opção de tradução que consta na publicação *Em busca dos Jardins de nossas mães: prosa mulherista*, lançada no Brasil pela editora Bazar do Tempo, em 2021, uma tradução direta do livro *In Search of Our Mothers' Gardens: Womanist Prose*, de Alice Walker, onde o referido ensaio foi publicado.

debates acerca das relações raciais nos Estados Unidos nos anos 80.

O termo tenta problematizar o fato de que a diferença nos tons de pele entre pessoas negras ou grupos racializados (latinos, asiáticos, indígenas, etc) conferem tratamentos distintos e desiguais no âmbito das interações sociais. Neste sentido, pessoas negras de pele mais clara (os chamados pardos) teriam preferência na obtenção de empregos, no mercado matrimonial ou oportunidades sociais diversas se comparados com pessoas negras de pele preta, chamados popularmente de pretos(as) ou retintos(as). Esse debate sobre colorismo no Brasil foi especialmente impulsionado por *influencers*, *youtubers*, blogueiros e ativistas negros e negras mais jovens, por meio das redes sociais. Vários canais em redes sociais tentam chamar a atenção para as supostas diferenças de tom de pele existentes entre os negros brasileiros, conferindo vantagens supostas aos mais claros e desvantagens aos mais escuros.

O pano de fundo do debate sobre colorismo gira em torno do caráter multifacetado do racismo presente no cotidiano dos brasileiros negros. Historicamente, os movimentos negros promoveram estratégias de politização das categorias oficiais de cor utilizadas pelo IBGE para se referir às pessoas negras. Pessoas classificadas ou autodeclaradas como pretas e pardas constituem o grupo populacional negro no Brasil, ainda que existam diferenças regionais que não podem ser ignoradas. Por exemplo, em várias cidades do norte, nordeste ou centro-oeste brasileiro, muitas pessoas classificadas como pardas pelo censo oficial não comungam necessariamente de uma identidade negra. Tais pessoas podem reivindicar uma ascendência indígena, ou pertencer aos diferentes grupos de ribeirinhos e povos tradicionais, e compartilhar outras identidades sociais que não dialoguem com os repertórios da negritude, tal como é comum em outras partes do País. Inclusive existem várias situações em que pessoas de pele preta, com fenótipo racial negro, não se reivindicam como negras efetivamente (no sentido da identidade racial), e sim como indígenas. Já que estamos falando de um país continental como o Brasil, é impossível que o mesmo padrão de relações raciais seja aplicável, do mesmo modo, nos mais diferentes espaços. As mestiçagens e seus sentidos também mudam no tempo e no espaço.

Um dos problemas do colorismo tem sido o excesso de investimento intrarracial, ou seja, inerentes à própria comunidade negra. Em muitos momentos deixa-se de fora do debate a larga vantagem estrutural conferida pelo racismo às pessoas brancas. Podemos até corroborar a ideia de que numa situação de disputa interpessoal por emprego ou no mercado afetivo, uma pessoa negra de pele clara obtenha melhor resultado comparado a uma pessoa negra de pele preta. No entanto, em termos sociológicos, considerando dezenas ou centenas de pessoas pertencentes ao mesmo grupo, ou grupos assemelhados, tal assimetria não se sustenta. A população negra brasileira (pretos e pardos, importante frisar)

constitui de 54 a 56% da população. Dentre estes, de 12 a 14% se autodeclararam pretos(as), enquanto 40 a 42% se autodeclararam pardos(as) (IBGE 2022). O que justificaria então juntar essas duas categorias de cores? A resposta sociológica pode se resumir no seguinte: pretos e pardos estão muito mais próximos do ponto de vista das condições sociais quando comparados ao grupo branco. Ou seja, ser preto ou pardo no Brasil do século 21 significa dizer que este indivíduo herdou do passado um conjunto de desvantagens estruturais, portanto, tem grande probabilidade de ter estudado em uma escola precarizada, de ter sido exposto sistematicamente a situações de violência urbana, de ter sido submetido à violência doméstica, de ter passado fome ou insegurança alimentar na infância, ou adolescência, além de inúmeras outras situações de vulnerabilidade socioeconômica. E a depender do gênero e orientação sexual dessa pessoa, sua situação pode piorar drasticamente. Um jovem preto ou pardo do sexo masculino que viva em cidades periféricas do Brasil está muito mais vulnerável à violência das forças policiais do Estado ou de grupos armados do que outro que vive em regiões consideradas mais seguras e com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), por exemplo. Se este jovem for do sexo feminino, sobretudo adolescente ou jovem adulta, seu nível de vulnerabilidade social também é alto, tanto que as estatísticas de feminicídio no Brasil são altíssimas. Quando analisamos conjuntamente marcadores de raça, gênero e classe social em uma perspectiva interseccional, a situação é sempre mais complexa porque ser negro(a), do sexo masculino ou feminino, e pobre, é um indicador mais do que evidente de estar na base da pirâmide social.

E a branquitude, o que é? Branquitude pode ser traduzida como a identidade oculta ou não revelada das pessoas brancas, independentemente de região, status ou classe social. Também podemos atribuir a ideia de branquitude à noção segundo a qual, em uma estrutura racista como a brasileira, o poder político, social, econômico, psicológico e cultural confere sistematicamente vantagens às pessoas brancas, em detrimento das pessoas negras, indígenas, etc. Várias pesquisas têm demonstrado como a branquitude é operacionalizada nos mais variados espaços sociais, corporativos, governamentais ou universitários. Pessoas brancas em posição de chefia – ainda que confessadamente antirracistas – tendem a escolher ou privilegiar outras pessoas brancas em contextos de promoção funcional, ainda que existam candidatos(as) negros(as) com o mesmo nível de qualificação profissional do que os demais. No livro *O Pacto da Branquitude*, a pesquisadora e ativista negra Cida Bento denomina esse processo de “pacto narcísico”. Para que o pacto narcísico funcione efetivamente não é necessário que haja reuniões secretas entre pessoas brancas deliberadamente interessadas em excluir pessoas negras dos espaços decisórios. Tais pessoas foram a vida inteira socializadas de modo a perceberem que pessoas brancas são “merecedoras” de posições socialmente elevadas na hierarquia social. Do mesmo modo, não

permitem que pessoas negras ocupem esses lugares, justamente por serem negras. Quando o debate sobre políticas de ação afirmativa, especialmente as cotas raciais, se consolidou na esfera pública brasileira, vários grupos de estudantes brancos de escolas particulares ou de universidades públicas foram às ruas para protestar contra este tipo de “injustiça”. Sentiram-se ameaçados em seus privilégios raciais profundamente naturalizados em seus cotidianos. Se perguntássemos se são racistas, a resposta seria obviamente um redondo e convicto não. “Não somos racistas”, para parafrasear o título do livro do jornalista Ali Kamel, tentando justificar que era contrário às cotas raciais, mas que não é racista.

A luta contra o racismo, ou as lutas antirracistas da atualidade, nos impõe um trabalho constante de apontar a existência de lógicas de branquitude nos mais diversos ambientes, direcionadas a pessoas brancas que em muitos momentos se colocam como nossas aliadas. A ideia não é culpabilizar pessoas brancas por ainda vivermos em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e institucional, e sim promover diálogos, objetivando mudanças profundas no tecido social e político. A boa notícia é que temos visto inúmeras iniciativas de organizações da sociedade civil, coletivos de estudantes, movimentos sociais, escolas, universidades e até mesmo empresas pautando de forma séria a branquitude e suas consequências. É suficiente? Infelizmente não. Precisamos de muito mais engajamento e ações efetivas para colhermos resultados mais substantivos.

O ativismo negro, somado às demais bandeiras de lutas sociais em prol dos direitos humanos, do feminismo, da radicalização da democracia, dentre outros, tem produzido transformações visíveis em alguns setores. Filmes, novelas, propagandas e o telejornalismo têm sido mais diversificados racialmente do que há 20 anos. Empresas têm adotado programas de diversidade e ação afirmativa para grupos racializados e outros grupos dissidentes. São motivos para comemorar, ainda que seja praticamente o início de um processo efetivo de mudanças que precisamos continuar a promover.

— Conclusão

As ciências sociais têm demonstrado que não existem identidades sociais fixas, atemporais. Toda identidade é necessariamente dinâmica, e portanto construída social e historicamente. A adoção de uma determinada identidade geralmente visa a múltiplos objetivos: auto-proteção, defesa de interesses de grupo, fortalecimento de laços comunitários, etc. Neste sentido, todas as identidades sociais são ou podem ser instrumentalizadas politicamente, ou seja, serão utilizadas direta ou indiretamente visando determinados fins.

Basicamente, é isso o que ocorre com as identidades raciais no caso brasileiro e com as identidades

negras em particular. Os movimentos negros têm feito, sistematicamente, investimentos na consolidação de uma identidade negra positiva, afirmada e dialógica. Políticas e ações antirracistas, dentre elas as políticas de ação afirmativa, objetivam transformações nos termos da representação social de negros e negras a fim de gerar, o quanto antes, condições para uma real equidade entre todos os grupos. Tal utopia conta com cada um de nós, estudantes, educadores, educadoras, aprendizes...

Cidadãos! ●

Referências

CARDOSO, Marcos A. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DOMINGUES, Petrônio J. **Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FERREIRA, Maria Cláudia C. **As trajetórias políticas de Correia Leite e Veiga dos Santos: consensos e dissensos no movimento negro paulistano (1928- 1937)**. Dissertação de mestrado em história, Uerj, 2005.

GUIMARÃES, Antônio S. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HANCHARD, Michael G. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**; tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MONROE, Carla R.(Ed.). **Race and Colorism in Education**. Nova York e Londres: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017.

SANTOS, Marcio André O. **A persistência política dos movimentos negros brasileiros: processo de mobilização à III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças – Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROMERO, Silvio. **História da literatura brasileira**. 1ª edição, 1888. 52ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil ●

Por **Maria Aparecida Silva Bento**¹

Este artigo procura focalizar, de maneira bastante sintética, alguns pontos que consideramos fundamentais no tratamento das relações raciais com grupos mistos de negros e brancos. Os pontos destacados dizem respeito à experiência que o Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert) vem acumulando nessa seara, nos últimos quinze anos, e foram objeto de artigo publicado recentemente².

Há que se destacar inicialmente que, embora os impactos do racismo se manifestem de modo diverso na vida de negros e brancos, não é incomum a tendência a negar, fugir ou procurar esquecer as condições de discriminado e de discriminador. Ao discutir sobre racismo, algumas pessoas esperam “estudar”, “compreender” uma opressão que “está lá” na sociedade, e não algo que as envolve diretamente, ou que envolva a instituição da qual fazem parte.

Nem sempre estão desejosas de admitir que, se são brancas, em alguma instância são beneficiárias do racismo. Por outro lado, a condição de negro discriminado, sempre associada ao insucesso, à incompetência e à inferioridade, nem sempre é um território fácil e confortável de estar, principalmente para crianças e adolescentes. Dessa forma, esse tema pode provocar reações intensas e contraditórias, tais como dor, raiva, tristeza, sentimentos de impotência, culpa, agressividade, etc.

Não raro, por conta desses sentimentos, surgem argumentações que visam a desqualificar o debate, colocar em dúvida dados estatísticos sobre relações raciais que estejam sendo discutidos, tentativas de relativizar o problema, de culpabilizar os próprios negros: “os próprios negros se discriminam, os negros não assumem sua identidade”, etc. Os legados cumulativos da discriminação, privilégios para uns, déficits para outros, bem como as desigualdades raciais que saltam aos olhos, são explicados e, o que é pior, frequentemente-

te “aceitos”, por meio de chavões que nenhuma lógica sustentaria, mas que possibilitam o não enfrentamento dos conflitos e a manutenção do sistema de privilégios.

É fundamental uma leitura acurada dessas reações, uma vez que costumam ser manifestações acabadas da ideologia da democracia racial brasileira, que, como bem coloca Carlos Hasenbalg (1979), traz em seu cerne a negação do preconceito e da discriminação, a isenção do branco e a culpabilização dos negros. Essa negação aparece frequentemente quando não queremos enfrentar uma determinada realidade, quer porque não desejamos nos ver como sujeitos de determinados tipos de ações, quer porque temos interesses, nem sempre confessáveis, em jogo, ou ainda porque aceitar a realidade do racismo significa ter de realizar mudanças. Mudar, por exemplo, no sentido de reconhecer que muitas vezes aquilo que orgulhosamente classificamos como mérito está, na verdade, marcado também pelo privilégio, ou seja, numa sociedade racializada, ser branco sempre faz diferença, e mesmo entre brancos e negros que vivem a mesma condição financeira, simbolicamente, a brancura traz privilégios. Assim é que, compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre a população negra, ou seja, sobre os “outros” racializados, os considerados “grupos étnicos” ou os “identitários” para o centro, onde foi colocado o branco, o “universal”, é fundamental para entender e incidir sobre as desigualdades raciais.

— Debater relações raciais, um desafio

O debate em torno da discriminação racial é mais facilmente aceito se o foco estiver sobre o negro. Caso o debate envolva as relações raciais e, consequentemente, o branco, o debate pode ser tido como alienado, que desconsidera macroquestões, como o neoliberalismo, a classe, etc, e tudo passa a ser considerado como a expressão de “um racismo às avessas”. Enfim, há muitos desafios a serem enfrentados quando se discutem relações raciais, mas a experiência tem revelado que, de

¹ Doutora em Psicologia pela USP. Cofundadora e conselheira do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert).

² CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org). *Branquitude: o Lado Oculto do Discurso Sobre o Negro*, pp. 147-162, 2003.

fato, esse tema é um potente mobilizador de forças de emancipação e libertação. E, nesse sentido, Paulo Freire enriquece nossa abordagem, quando salienta que:

- A visão daquele que introduz o tema, deve ser de alguém que respeita, valoriza, incorpora e problematiza a experiência das pessoas.
- O processo de debate sobre o tema precisa ser um facilitador do desenvolvimento da consciência crítica e difusor de valores, tais como participação, democracia, igualdade e diferença.
- O avanço da consciência exige que sejam contemplados aspectos da realidade local dos envolvidos.
- A realização dos trabalhos sobre relações raciais é matizada pela vivência.

Oferecemos às pessoas imagens de livros, vídeos, estudos sobre indicadores das desigualdades, trechos de depoimentos de brancos e negros sobre relações raciais, e esses materiais são utilizados em dinâmicas de grupo que propiciam aos participantes definirem o que podem fazer nas áreas onde trabalham, estabelecendo um plano de ação com metas, métricas de avaliação e monitoramento para acompanhar os avanços e bloqueios à equidade racial na instituição. Por outro lado, enfatizamos também, em todo o trabalho, a incidência na realidade subjetiva, que garante e justifica a sustentação e a perpetuação dessa forma de opressão.

Dessa maneira, o trabalho tem incorporado palestras, leituras, pesquisas, exercícios simulados e discussões que visam a explorar também o significado subjetivo do racismo, considerando o opressor e o oprimido. A etapa mais importante do processo é sempre o planejamento da ação dentro da instituição.

Do conteúdo

A linha mestra do processo procura rever importantes momentos da História do Brasil, particularmente a luta e a resistência negras durante e após a escravidão.

Esse processo é mais que uma revisão histórica ou uma desconstrução de mitos, uma vez que permite reconhecer as diferentes heranças concretas e simbólicas de descendentes de escravocratas e de escravizados. Ressignificar esses grupos e oferecer condições para um movimento em busca de uma concreta redefinição de concepções e práticas no cotidiano, é o que se deseja. Nesse sentido, a concreta dimensão do financiamento de todo o processo pela instituição que o está implantando é fundamental. Qualquer política, pública ou privada, exige ações de gestão focadas, e cabe enfatizar aqui os recursos financeiros, materiais e humanos.

A ideia de que ações racistas são esporádicas, ocasionais e fruto do desatino de um ou outro fanático racista é firmemente combatida com informações que

Há muitos desafios a serem enfrentados quando se discutem relações raciais, mas a experiência tem revelado que, de fato, esse tema é um potente mobilizador de forças de emancipação e libertação.



denunciam o caráter institucional do racismo à brasileira. Utilizamos diversas manifestações dos preconceitos e estereótipos raciais no cotidiano da vida educacional.

A abordagem da dimensão explicitamente subjetiva enfoca o processo de naturalização do preconceito e do estereótipo em nossa subjetividade, que torna a todos, voluntária ou involuntariamente, cúmplices de sua perpetuação.

Quando está muito próxima, a identificação da discriminação racial é ainda mais incômoda, pois provoca tensões em relações muitas vezes construídas ao longo dos anos.

Há que se gerenciar a tensão. De um lado, reconhecer-se como branco – o que nem sempre é tão espontâneo quanto parece – detentor de privilégios concretos e/ou simbólicos, capaz de ações discriminatórias. De outro, há que se perceber enquanto negro, muitas vezes alvo de toda a carga pejorativa que a sociedade costuma atribuir a essa condição.

Constatar essa situação e reconhecer-se como alvo de discriminação racial normalmente ocorre quando já se pode arcar com toda a gama de sofrimento e de mudanças de perspectivas de vida que esse reconhecimento implica.

Com frequência os negros sentem-se impelidos a rever as piadinhas, as brincadeiras sobre negros, típicas da democracia racial brasileira, com as quais con-

viviam cotidianamente, muitas vezes com custos altos para sua autoestima.

Essa gama de questões está entre os desafios que precisamos enfrentar ao abordar a questão das relações raciais no Brasil, procurando, ao mesmo tempo, garantir a responsabilização e o envolvimento de negros e brancos.

É importante enfatizar o substrato psicológico do racismo, ou seja, a função que o racismo tem na economia psíquica do sujeito racista, como, por exemplo, no fortalecimento de sua autoestima, à medida que se coloca como superior diante de outro grupo, ou encontra um bode expiatório para suas próprias culpas e mazelas. Os conteúdos sobre a História da África, ou sobre a literatura africana, como nos ensina Munanga³, necessitam ser abordados com muito cuidado para respeitar a belíssima diversidade que as caracteriza (países, línguas, religiões, arte, sistemas políticos, etc.), ressaltando dimensões da unidade que permeia instâncias da cultura africana, sem reforçar mitos que reduzem ou deturpam a imensa riqueza desse continente.

Não se pode ignorar também o fortalecimento da identidade dos negros brasileiros, impulsionado pelo conhecimento do continente africano e de sua cultura. Por outro lado, é fundamental focalizar a subjetividade da branquitude, enquanto um processo ideológico. Nesse sentido, as vivências e a utilização de atividades participativas auxiliam a emergência de conteúdos que favorecem uma reflexão mais acurada.

— Identidade racial – Uma questão ideológica

Segundo Janet Helms (1990), identidade racial é um sentimento de identidade coletiva ou grupal, baseado em uma percepção de estar compartilhando uma herança racial comum com um grupo racial particular. É um sistema de crenças que se desenvolve em reação a diferenciais percebidos no pertencimento a grupos raciais.

Em sociedades como a nossa, em que o pertencimento a um grupo racial é enfatizado, o desenvolvimento da identidade racial ocorre de alguma forma com qualquer pessoa. Dada a situação desigual entre brancos e negros nessa sociedade, não é surpresa que esse processo de desenvolvimento se desdobre de diferentes maneiras. Brancos e negros são herdeiros beneficiários (concreta ou simbolicamente) ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico.

Alguns pontos devem ser abordados, logo no princípio:

- Apesar de o impacto do racismo sobre os brancos ser claramente diferente do impacto do racismo sobre os negros, o racismo tem consequências negativas para

todos. Ou seja, é um problema para negros e brancos.

- Não podemos responsabilizar as pessoas pelo que aprendem sobre racismo e preconceito, na família, na escola, nos meios de comunicação. No entanto, ao adquirir uma maior compreensão sobre esse processo, elas têm a responsabilidade de tentar identificar e interromper esse ciclo de opressão, e de alterar seu comportamento.
- É importante dar exemplos e enfatizar que é possível a mudança, tanto individual quanto institucional, no que diz respeito ao racismo. No entanto, essa mudança deve ser vista como um processo ao longo de toda a vida, que pode ter começado antes da participação no curso e, certamente, continuará depois que as aulas terminarem.

Embora esse tema seja bastante delicado, nossa experiência vem revelando que é impulsionador de processos de emancipação e de ampliação da perspectiva do que é cidadania, democracia e equidade no Brasil. ●

Referências

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Cidadania em Preto e Branco: Discutindo as Relações Raciais**. São Paulo: Ática, 1998.

----- **Discriminação Racial e Resistência na Voz de Trabalhadores(as) Negros(as)**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1992.

CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Psicologia Social do Racismo**. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

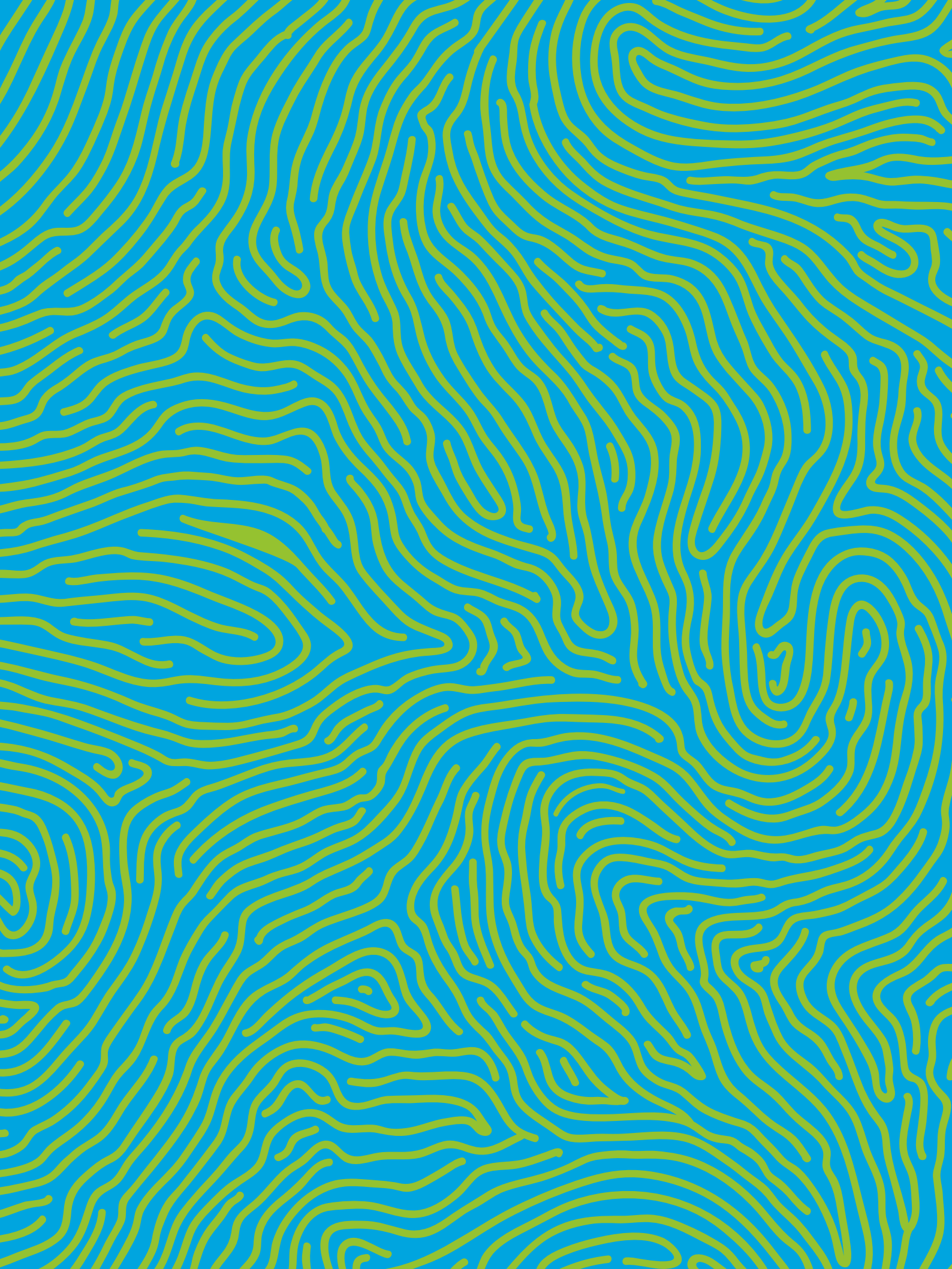
HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HELMS, J. E. (ed.). **Black and White Racial Identity: Theory – Research and Practice**. Westport, CT: Greenwood, 1990.

PIZA, Edith. **O Caminho das Águas: Personagens Femininas Negras Escritas por Mulheres Brancas**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

TATUM, Beverly Daniel. "Talking About Race, Learning About Racism: Applying the Theory of Racial Development Identity in Classroom". In: **Harvard Educational Review**, v. 62, nº 1. Spring: Mount Holyoke College, 1992.

³ Munanga, Kabengele; Gomes, Nilma Lino. *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: Histórias, Realidades, Problemas e Caminhos*. São Paulo: Global/Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação – Coleção Viver, Aprender, 2004.



Quando currículos podem transformar vidas ●

por **Claudilene Maria da Silva¹** e **Maria Cláudia Cardoso Ferreira²**

Se você está lendo este texto, tem certamente a mesma preocupação que a professora Azoilda Loretto da Trindade (1994) nos ajudou a ter ao tratar do problema do racismo no cotidiano escolar. Dizia ela: “Imaginem o que poderia acontecer se a nossa escola, de repente, deixasse de ser racista, elitista, eurocentrista? O que aconteceria se, por exemplo, começássemos a nos olhar no espelho e gostar do que vemos?” (p. 141). Ela acreditava (e nós também acreditamos) que se aprendêssemos a sentir orgulho de quem somos, de nossa cor, da nossa cara, da nossa luta pela vida, passaríamos a nos mirar nas nossas histórias e não mais no exemplo do homem europeu como fizemos ao longo dos últimos 500 anos. Eis o fundamento da decolonialidade (nomeação recente para práticas há muito existentes): mirarmos, prioritariamente, nas histórias e nas práticas sociais dos povos ancestrais. No caso brasileiro, as populações negras e indígenas.

Ao constatarem que a política educacional adotada no Brasil desconsiderava e depreciava a participação da população negra, ativistas do movimento negro brasileiro elegeram a educação uma causa primordial na luta para evidenciar a importância da história da África e

afro-brasileira nos currículos escolares, discutir o papel da professora e do professor na descolonização do ensino e considerar a aprendizagem pela prática cultural como fator fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da população negra (SILVA, 2019).

No entanto, mudanças reais não ocorrem sem o comprometimento com uma *práxis* educativa antirracista, antissexista, decolonial. Nesse sentido, que passos já foram dados na direção dessa mudança, e como podemos seguir avançando com ela?

Duas décadas após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, ainda temos muitos desafios na sua implementação, especialmente no que se refere à formação dos educadores, às condições de trabalho e às práticas pedagógicas. Existem avanços na produção e circulação de conteúdos, mas ainda são poucas as iniciativas que se preocupam com a forma. As práticas pedagógicas, os procedimentos didático-pedagógicos e as atividades a serem trabalhadas estão em processo de transformação³.

Observando a formação docente, o currículo e as práticas pedagógicas, é notório que nos anos iniciais do ensino fundamental, avançamos um pouco na educação das relações étnico-raciais e no ensino da cultura afro-brasileira, mas ainda temos muito caminho pela frente no ensino de história da África. Já nos anos finais e ensino médio, especialmente no ensino de história, aconteceu o contrário, inclusive com o fortalecimento da área de história da África nas universidades (FERREIRA, 2013).

¹ Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UFPE, com tese sobre práticas pedagógicas de valorização da da população negra. Claudilene Silva, trabalha com formação de professoras e professores da educação básica, desde 2001. Produtora cultural, foi coordenadora do Núcleo de Cultura Afro-Brasileira da Prefeitura do Recife entre 2005 e 2010. Atualmente é professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – (Unilab), atuando na área de currículo e prática pedagógica.

² Doutora em História, Política e Bens Culturais pela FGV com tese sobre a institucionalização da Lei 10.639/2003, mestre e graduada em História pela Uerj, Maria Cláudia foi professora de história na educação básica por alguns anos e hoje é professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – (Unilab), na formação de professores(as) de história.

³ Pesquisa realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana intitulada “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” alcançou 1.187 Secretarias Municipais de Educação, o que corresponde a 21% dos municípios brasileiros. Desse universo, cerca de 629 secretarias de educação “admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a aplicação da Lei; aproximadamente 213 municípios não realizam nenhuma “ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes”; e apenas 344 dos municípios afirmaram cumprir com a implementação da Lei e reconhecem essa intencionalidade (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p.8).

O trato pedagógico no ensino fundamental ainda se pauta na percepção da identidade racial dos sujeitos das práticas pedagógicas. Em muitas escolas as iniciativas não são institucionais; ainda são práticas isoladas de algumas/ns professoras/es. E a formação ofertada aos docentes não atende às necessidades, pois não se preocupa com os corpos e as vivências dos sujeitos.

Avançar no entendimento das temáticas como conhecimento da formação e do ensino é fundamental para o sucesso da política curricular.

— Abordagens, políticas e práticas curriculares no espaço escolar

Nós que atuamos na educação em todos os níveis e modalidades de ensino, estamos habituados a falar e a ouvir sobre currículo, tempo curricular, prática pedagógica, situações didáticas, entre outros termos utilizados em nossa atuação profissional.

Sabemos que o currículo pode ser discutido a partir de diversas perspectivas. Ele pode ser entendido, restritamente, como uma lista de conteúdos a serem ensinados. Pode ser abordado como a produção e a distribuição do saber considerado válido. Pode ser entendido como núcleo de organização do trabalho pedagógico de uma instituição educativa. Vejam que em qualquer destas perspectivas o currículo terá sempre como foco a seleção de conhecimentos. Conhecimentos selecionados para serem lembrados, estudados e validados; e conhecimentos eleitos para serem esquecidos.

A título de exemplo, temos o episódio do 13 de maio. Ao longo da nossa história fomos levados a comemorar a conquista como um presente da princesa Isabel para a população negra, em detrimento da compreensão de que a abolição simboliza anos de luta da população negra por sua própria liberdade. Por isso, a alteração da LDB pela Lei n.º 10.639/03⁴ transformou o 13 de maio, no *Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo*. Isso aponta que esse evento deve ser “tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros” (Brasil, 2003). Como se pode ver, o currículo é espaço, tempo e práticas de disputa social.

O professor Roberto Sidney Macedo afirma que “a distribuição do saber curricular é uma das maquinarias pedagógicas das mais perversas com aqueles que não se situam nos segmentos hegemônicos da sociedade”

Todavia, como defende o autor, compreender que somos atores sociais implicados no currículo nos ajuda a superar essa ideia reificada. Nas palavras de Macedo, seríamos todos nós sujeitos curriculantes, ou seja, sujeitos implicados com os currículos. Portanto, sujeitos com direito a participar das escolhas e decisões referidas ao conhecimento eleito como formativo.

⁴ As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei n.º 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução n.º 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, bem como o Plano Nacional de Implementação da Lei n.º 10.639/2003, formam um conjunto de documentos indispensáveis ao conhecimento de gestores(as), professores(as) e outros profissionais da educação comprometidos(as) com uma educação antirracista, decolonial e de qualidade, para todos e todas.



(2013, p. 429). Pois quem tem autoridade para eleger os conhecimentos curriculares? Essa é uma questão-chave para pensarmos os entraves do campo curricular.

A abordagem hegemônica entende que as pautas curriculares “são construídas por autoridades educacionais e devem estar prontas para serem aplicadas por gestores, professores e coordenadores, bem como assimiladas pelos estudantes, acolhidas obrigatoriamente pelas famílias e legitimadas por comunidades e instituições envolvidas e interessadas nas pautas educacionais” (MACEDO, 2013, p. 430). Todavia, como defende o autor, compreender que somos atores sociais implicados no currículo nos ajuda a superar essa ideia reificada. Nas palavras de Macedo, seríamos todos nós sujeitos curriculares, ou seja, sujeitos implicados com os currículos. Portanto, sujeitos com direito a participar das escolhas e decisões referidas ao conhecimento eleito como formativo.

E como currículo é um território em disputa... Lembremos que essa compreensão “não caiu do céu”. Ela só é possível hoje porque segmentos desprivilegiados da nossa sociedade empreenderam e continuam a empreender uma árdua luta para que suas histórias e culturas sejam consideradas conhecimento curricular. Sem pedir licença para tratar sobre os conhecimentos eleitos como formativos, entraram na disputa por um currículo coerente com suas histórias, saberes e culturas. Para nós, o currículo é, como defende Eliete Santiago (2006, p.74), a concretização “de um projeto que traça um tipo de educação e uma concepção de sujeito, ganhando significado e traçando identidades por meio dos processos de ensino e de aprendizagem”. Isso implica assumir que os processos de ensino e de aprendizagem não ocorrem apenas na sala de aula, mas em todos os espaços das instituições educativas; que o currículo se relaciona com a forma de organização do trabalho pedagógico da instituição educativa, definindo seus tempos e espaços; e que, portanto, o currículo é materializado por meio da prática pedagógica de cada instituição educativa.

Por sua vez, a prática pedagógica é uma ação social coletiva e realizada institucionalmente, que como afirma Souza (2009, p. 53)

se conforma na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica, com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios).

Portanto, compreendemos currículo como prática pedagógica. Focalizaremos a partir daqui nos desafios do campo curricular da educação para as relações étnico-raciais (ERER) e ao ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas.

—

Currículo e relações étnico-raciais: a BNCC e o ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras

No âmbito da educação escolar, na produção acadêmica e nas políticas educacionais, o direito à diferença tem se traduzido, quase sempre, como o direito ao trato pedagógico das diversidades humanas e culturais. A política curricular visa a educar as pessoas, enfatizando crianças e jovens, para o convívio com a diferença e o respeito à história e à cultura dos diversos povos que formaram/formam o Brasil.

Sem dúvidas, a referida alteração da LDB vai muito além da inserção de conteúdos nos currículos escolares. O que se busca é repensar as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas sobre as quais se assenta a política educacional brasileira. A implementação dessa política educacional é um exercício em busca de uma educação de qualidade e em busca de uma sociedade mais democrática (SILVA, 2019).

No âmbito curricular, o conturbado contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exemplifica esta disputa social e política que extrapola os muros da escola e nos revela diferentes projetos de sociedade.

Ao longo de 2016, fomos bombardeados com uma série de falsas notícias que afirmavam que o ensino de história e cultura afro-brasileira deixaria de ser obrigatório, fato que se intensificou com a homologação da BNCC.

A literatura que abordava a BNCC, a que tivemos acesso, não discutia explicitamente a política curricular para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Os debates contrários ou a favor de sua aprovação também não focalizavam a temática. Mesmo hoje, são raros os trabalhos que aprofundam essa questão.

Analisamos a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em sua terceira versão (2017)⁵, buscando discutir a presença/ausência da educação para as relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira. A primeira coisa que destacamos é que o documento fundamenta e normatiza a legislação educacional existente. Ele está submetido ao arcabouço legal já em vigor no Brasil, a saber: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Ou seja, o texto não tem poder para alterar essa legislação anterior. Ele integra a política curricular, na condição de mais um documento que orienta a sua operacionalização.

Logo, mesmo se houvesse a total ausência das diretrizes, princípios e conteúdos preconizados pelas Leis n.º 10.639 e n.º 11.645 (o que não é o caso), escolas e sistemas de ensino não estariam desobrigados de dar conta dessas temáticas, porque a legislação vigente determina a sua inclusão em todos os níveis da educação básica. De

⁵ O Ensino Médio só foi incluído na quarta versão do documento.

forma que as falsas notícias faziam parte da disputa de narrativas que estava se instaurando e ganhando visibilidade, por meio dos debates sobre a BNCC⁶.

Entre os pontos gerais levantados por pesquisadoras do campo curricular, ressaltamos a relação entre a BNCC e os currículos. Elizabete Macedo (2018) problematiza as visões de currículo presente na BNCC a partir da afirmativa do próprio documento de que a Base não é currículo. Conforme o texto da Base: “os sistemas, as redes de ensino e as instituições escolares, consideradas as suas autonomias, irão adequar as proposições da BNCC à realidade local como também ao contexto e às características dos alunos” (p.16). Todavia, para a autora “a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para currículo” (E. MACEDO, 2018, p.29). Assim, algumas instituições, pessoas e grupos estão entendendo a BNCC como um conjunto de conteúdos prontos que precisam ser adequados e aplicados à sua realidade. Algumas redes de ensino tendem a comprar os chamados “pacotes de conteúdos prontos” para dar conta dessa aplicação.

Sobre especificamente a Lei n.º 10.639/2003, concluímos que a primeira leitura do texto possibilita localizar e descrever a presença das temáticas no documento, mesmo que superficialmente. Logo na apresentação encontramos que

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito (BRASIL, 2017 – Introdução).

Referente à Educação Infantil, o texto destaca que “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 35). O respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas, bem como a possibilidade de conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, são apresentados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa etapa.

No Ensino Fundamental é possível encontrar referências, ainda que também superficiais, em diversos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física, Geografia, História e Ensino Religioso. Sobre o ensino de História, o documento enfatiza a necessidade da história dos povos contemplados pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, como “artífices da própria his-

tória do Brasil” (BRASIL, 2017, p.400). O texto, além disso, ressalta que o conhecimento histórico desenvolvido na educação escolar deve ser tratado como uma forma de pensar, entre outras existentes, servindo para indagar o passado e o presente, para “construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações” (p. 397). Enfim, uma educação escolar para a promoção de um letramento histórico visando a consolidar saberes individuais e coletivos para a compreensão e o discernimento, capazes de promover a consciência de que temos direitos e deveres e de que somos (fomos) agentes (no passado) e na sociedade em que vivemos.

Não podemos dizer que o documento descon sidera a temática. Mas a análise aponta não haver um equilíbrio. A presença da educação para as relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana na BNCC é superficial, inconsistente e, novamente, relegada à condição de coadjuvante. Um retrocesso foi a retirada do racismo como elemento estruturador de todas as nossas relações. Apesar de ser um tema sensível, acreditamos que ele precisa ser abordado na escola e não apenas focando nas relações pessoais, na convivência e no conhecimento de si e do outro. O racismo é uma mazela social que produz sofrimentos, injustiças e violências que precisamos enfrentar como sociedade, e as instituições educativas estão incluídas nesse dever.

— Currículos e práticas de valorização da população negra no espaço escolar

Claudilene Silva (2019) acompanhou a dinâmica de duas escolas, uma em Campinas e outra em Salvador, para compreender como o conteúdo curricular sobre história e cultura afro-brasileiras e africanas era transformado em prática pedagógica escolar durante o ano inteiro⁷.

Sua pesquisa revelou que naquelas escolas as atividades vivenciadas são diversificadas, adequando-se a cada ano ou segmento de ensino: leitura de mapas, confecção de cartazes e artefatos culturais, pesquisa da literatura ou da oralidade, vivências e apresentações culturais, exibição de filmes e conversas cotidianas são algumas das ações desenvolvidas.

Salienta-se que *leitura, contação e interpretação de histórias* foi o grupo de atividades que apareceu com maior frequência, articulando conteúdos disciplinares e conteúdos educativos referentes à temática. Os conteúdos dos livros infantis ou infantojuvenis utilizados nessas atividades focalizam a identidade negra, as pessoas e personalidades negras, os contos e mitos africanos e afro-brasileiros. Por sua vez, a utilização dos mitos e dos contos foi recorrente para abordar conteúdos de ensino

⁶ A respeito desses debates, lembramos que diversas pesquisadoras e pesquisadores, a exemplo de Elizabete Macedo; Alice Cassimiro; Marcia Angela Aguiar entre outras(os) têm refletido, criticado e elencado pontos gerais importantes para a análise da BNCC enquanto documento que integra a política curricular brasileira.

⁷ Para conhecer mais sobre a pesquisa e as práticas, ver: SILVA, Claudilene. *A Volta Inversa na Árvore do Esquecimento e nas Práticas de Branqueamento: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira*. Curitiba. CRV: 2019.

Ações pedagógicas que valorizam as populações negras, reconhecendo seus conhecimentos, produzidos nas margens, nas brechas, nos escombros sociais, fortalecem a construção de pedagogias decoloniais e antirracistas.

variados. A ação pedagógica é quase sempre realizada a partir de conteúdos disciplinares e as disciplinas nas quais a temática mais aparece são: História, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia e Artes.

As atividades com literatura são recorrentes em diversas partes do País e nos diversos níveis de ensino. Na atualidade, boa parte das instituições escolares possuem livros paradidáticos que trazem a população negra como referência. Tomando a Educação Infantil, a pesquisa de Adlene Arantes, *Literatura Infantil com personagens Negros* (2022), tratou de mapear as obras literárias existentes em bibliotecas escolares de três escolas da Mata Norte de Pernambuco. Entre as obras que eram direcionadas ao público infantil, a investigação revelou a existência de 68 que tinham personagens negras. As obras foram categorizadas como: livros com conteúdo folclórico (5 obras); livros com conteúdo informativo (21 obras); livros com conteúdo identitário (18 obras); e livros com conteúdo ancestral (24 obras), a exemplo de: *Ulomma – A Casa da Beleza e Outros Contos*, *Bruna e a Galinha D'Angola*, *Irmãos Zulus*, *Lendas, Canção dos Povos Africanos*, entre outros.

No ano de 2018, a Escola Municipal José Enrique Rodó, do bairro de Vila Valqueire, na cidade do Rio de Janeiro, já desenvolvia o o projeto político pedagógico (PPP) *Eu sou porque nós somos*, baseado na filosofia africana *Ubuntu*. Alinhada ao PPP da escola, a professora Luciana Guimarães Nascimento, a partir do enredo de uma escola de samba, desenvolveu um projeto sobre mulheres negras na história para uma turma do 5º ano. Ao longo do ano, a docente trabalhou com biografias de heroínas negras reais e lendárias. A docente declarou estar acostumada a trabalhar com sambas, porque ajudam a aproximar o currículo das práticas culturais dos(das) estudantes e colaboram para debater temas sociais diversos relacionados à história negra do Brasil e do mundo.⁸

Ações pedagógicas que valorizam as populações negras, reconhecendo seus conhecimentos, produzidos nas margens, nas brechas, nos escombros sociais, fortalecem a construção de pedagogias decoloniais e antirracistas.⁹

Saberes e práticas para um currículo decolonial, fundamentado na educação antirracista

Não existe decolonialidade se currículos e práticas pedagógicas seguem colaborando com a manutenção

⁸ Veja reportagem sobre o trabalho da professora Luciana Guimarães Nascimento. Disponível em: <<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14783-enredo-do-salgueiro-inspira-projeto-pedag%C3%B3gico-sobre-a-import%C3%A2ncia-da-mulher-negra-na-hist%C3%B3ria>>. Acesso em: abr. 2024.

⁹ Para conhecer outras práticas pedagógicas e inspirar-se em seu trabalho, ver, BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). *Formação de Professores e Prática Pedagógica*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

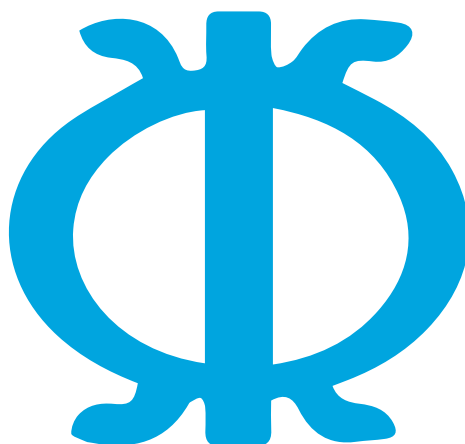
e atualização do racismo, do machismo, do sexismo. Se desejamos construir currículos e práticas diferenciadas, insurgentes, e por isso decoloniais, o primeiro passo é considerarmos as experiências dos grupos sociais com os quais trabalhamos. No caso da população negra no Brasil, são essas experiências, ações e práticas que a literatura tem chamado de *pensamento negro em educação*. Iniciativas educativas que tomam a história e cultura afro-brasileiras e africanas como bases de sua ação pedagógica e possuem como fundamento o combate permanente ao racismo, a afirmação da identidade da população negra e a superação das desigualdades étnico-raciais.

A educação antirracista como projeto e modo de estar no mundo dialoga com a educação problematizadora, reflexiva e inconclusa, que defende Paulo Freire (2005). É uma educação que reconhece que seres humanos que somos possuímos diferentes formas de ler, compreender e pronunciar o mundo. Mas, sobretudo, reconhece que nossas diferenças não podem ser tomadas de modo hierarquizado. Entretanto, nada está pronto e nada está dado. Nosso convite é para que possamos seguir, coletivamente, aprendendo e ensinando a questionar o que nos foi apresentado como imutável.

Se você deseja colaborar com a desconstrução do currículo pelo qual fomos formadas e formados, invista em iniciativas que evidenciam o questionamento do modelo único de escola. Identifique colegas que possam ser parceiras(os) nesse processo, pois segundo o provérbio africano: “Quem atravessa o rio em bando não tem medo de crocodilo”. E convide seus estudantes a descobrirem esse caminho com você.

Elabore aulas, projetos e sequências didáticas nas quais as(os) estudantes estejam no centro dos estudos e não permaneçam como sujeitos contemplativos. Para isso, não é recomendado elaborar apenas aulas expositivas, exibir textos para copiar e propor atividades de perguntas e respostas. O preparo de aulas nas quais os(as) estudantes questionem, façam inferências, contextualizem os eventos (e sujeitos), comparem as análises e elaborem suas conclusões é necessário e imprescindível para formar pessoas com posicionamentos firmes e criticidade.

Nas aulas de história, estudantes podem (e devem) desde cedo ser expostos aos acontecimentos históricos que estão fora dos livros didáticos, já que ajudam a despertar e a consolidar outros sentidos, subjetividades e sensações, colaborando na construção do respeito à diferença e desenvolvimento da empatia histórica e alteridade. Nesse sentido, ensine que o passado convive com o presente por meio de aulas de campo em museus, centros culturais e comunidades tradicionais, por exemplo; convide pessoas mais velhas, com trajetórias emblemáticas na comunidade, no bairro ou na sua cidade para participar das aulas e projetos; inclua no seu planejamento a prática de pesquisa (com questionários, entrevistas, rodas de conversa) que deve ser desenvolvidas pelos estudantes, sempre sob sua orientação.



As aulas com essas características, em geral, são mais instigantes e ganham mais sentido e significado, ajudando a consolidar a chamada atitude historiadora preconizada na BNCC. Com isso, igualmente, você estará comprometida(o) com o “dever de memória” das populações negras e indígenas, uma vez que as histórias desses grupos não estão nos textos oficiais ou, quando estão, são reduzidas, apagadas e interpretadas pelo viés colonial. Ao subverter esta lógica, estamos colaborando com a descolonização de currículos e práticas.

Priorize em suas aulas as histórias de pessoas comuns com seus cotidianos, medos, lutas e amores, etc. A história da humanidade é constituída por histórias comuns. Os chamados grandes feitos não são a regra. E no que diz respeito às histórias das gentes negra e indígena, essa afirmativa faz mais sentido ainda. Assim, são essas histórias que podem contribuir para que crianças e jovens tenham uma consciência histórica de si e dos grupos aos quais pertencem (PEREIRA; PAIM, 2018).

Uma educação antirracista, emancipadora, comprometida com a humanização dos sujeitos que foram desumanizados, só é possível a partir da implicação desses sujeitos em seus processos educativos. Até aqui chegamos porque os atores curriculares implicados nesses processos converteram seus atos curriculares em atos de atrevimento, atos de insubordinação e atos de esperança. Afinal, em sociedades racializadas, que desumanizam e subalternizam populações não brancas, estruturando desigualdades raciais, combater o racismo é, em si, uma prática subversiva. ●

Referências

- ARANTES, Adlene Silva. **Literatura infantil com personagens negros: intenções na extensão universitária**. Recife, PE: Edupe, 2022.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.
- Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. (Org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP: Instituto Alana, 2023. Disponível em: <<https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **A formação para as relações étnico-raciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância**. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC da Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2013. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11294/Tese%20definitiva%20Maria%20Cl%C3%A1udia%20Cardoso%20biblioteca.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MACEDO, Elizabeth. “A Base é a Base”. E O CURRÍCULO O QUE É? In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- MACEDO, Roberto Sidney. “Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013 Disponível em: <https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/40152>>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- SANTIAGO, Maria Eliete. *Formação, Currículo e Prática Pedagógica em Paulo Freire*. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.
- SILVA, Claudilene. **A Volta Inversa na Árvore do Esquecimento e nas Práticas de Branqueamento: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira**. Curitiba. CRV: 2019.
- SOUZA, João Francisco. “Prática Pedagógica e Formação de Professores”. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- TRINDADE, Azoilda. **O Racismo no Cotidiano Escolar**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2023.



Desafios e perspectivas na educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras: vencendo o subjetivo na busca de práticas eficientes ●

por **Eliane Cavalleiro**¹

No 21º ano após a promulgação da Lei nº 10.639/03, reiteramos a indiscutível importância na modificação acarretada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9294/96), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos Ensinos Fundamental e Médio. Desde 2003, essa alteração se apresenta como uma oportunidade real para concretizar uma educação que promova o desenvolvimento e a participação igualitária de todos os estudantes no ambiente escolar.

Embora possamos reconhecer avanços notáveis nas últimas duas décadas, evidências concretas revelam que o suficiente ainda não foi feito para uma mudança significativa do cotidiano escolar, bem como dos índices estatísticos que seguem evidenciando as desigualdades na educação brasileira. Lamentavelmente, análises e estudos, como o realizado pelo Alana/Geledés/2023, indicam que a adesão à Lei nº 10.639 nas escolas em todo o País permanece, em grande parte, frágil e insuficiente.

Dessa forma, as crianças brasileiras, especialmente as negras, permanecem privadas da experiência de um ambiente escolar livre de racismo e com relevância cultural para seu pleno desenvolvimento educacional. Urge, portanto, que investiguemos e compreendamos as razões subjacentes à relutância das escolas e das instâncias administrativas/gerenciais dos sistemas de ensino e dos profissionais da educação em geral em adotar plenamente uma educação antirracista.

Assim, o 21º aniversário da Lei nº 10.639/03 deve ser, portanto, uma valiosa oportunidade de reflexão sobre os avanços necessários para garantir que todas as crianças recebam uma educação verdadeiramente representativa e abrangente. A colaboração ativa e coordenada entre governos, secretarias de educação, escolas (instituições educacionais em geral, formais e não formais) e a sociedade civil é essencial para transformar os princípios da Lei nº 10.639/2003 em práticas educativas efetivas, que respeitem, valorizem e incorporem a rica diversidade racial e cultural do povo brasileiro.

¹ Mestre e Doutora em Educação, pela Faculdade de Educação - USP (2003). Foi consultora da Unesco - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC (2005), responsável pelo desenvolvimento da pesquisa: "Discriminación y Pluralismo: Valorando la Diversidad en la Escuela". Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) do Ministério da Educação. Autora de diversos livros: "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil", Contexto, 2000; "Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola", Selo Negro/Summus, 2001; e "Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras", Editora UNB, 2014. Foi docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2006 a 2010), tutora do grupo PET-Educação, do Programa de Educação Tutorial da Faculdade de Educação da UNB e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN (2008 a 2010). Foi pesquisadora visitante na San Francisco State University, no Cesar Chavez Institute (2011-2012). Atualmente é Pesquisadora Associada do Centro de Estudos da América Latina da Universidade de Stanford e Conselheira da Imaginable Futures.

Por que o satisfatório na implementação da Erer² ainda não foi alcançado?

Historicamente, o racismo, preconceito e discriminação na sociedade brasileira foram negados como elementos que estruturam as dinâmicas de relacionamento institucionais e interpessoais em nossa sociedade. Com isso, a experiência socializadora ao longo do tempo, tanto por meio da educação formal quanto da informal, tem sistematicamente conduzido a uma percepção confortável diante das desigualdades que são evidentes a olho nu, assim como àquelas estampadas pelas estatísticas provenientes de estudos e pesquisas que destacam o elemento racial como um marcador na estrutura do bem-estar social. Como por exemplo, o estudo recente sobre o *Ranking de Competitividade dos Estados*³ evidencia que os Estados do país que possuem as populações mais negras são as que possuem os piores índices de desenvolvimento humano.

Na atualidade, a psicologia e a neurociência têm nos ajudado a compreender o que moralmente relutamos a aceitar: “Somos mais racistas do que gostaríamos de ser”⁴. Ao investigar o comportamento humano, incluindo processos mentais e emocionais, muitos estudos na área de psicologia têm revelado que as pessoas podem abrigar preconceitos inconscientes, muitas vezes internalizados ao longo da socialização, resultando em atitudes discriminatórias que podem ser difíceis de serem conscientemente reconhecidas. Assim, a negação de ideias e práticas racistas é frequentemente facilitada, e as denúncias são prontamente recusadas e desmerecidas. Esse comportamento pode ser observado em indivíduos de diversos níveis sociais e educacionais.⁵

No que tange à neurociência, os estudos informam sobre como o cérebro processa informações e como isso se relaciona com o comportamento e atitudes racistas. Estudos nessa área indicam a presença de padrões neurais associados a preconceitos e discriminação, sugerindo que certas atitudes podem estar enraizadas em padrões cognitivos e processos neurais que influenciam nossas percepções e comportamentos em relação a diferentes grupos raciais.

Assim, estudos de neuroimagem funcional (MRI) mostram que o cérebro humano é sensível às diferenças raciais. Regiões do cérebro, como o córtex fusiforme e a amígdala, estão envolvidas no reconhecimento facial e podem processar informações sobre raça de forma automática e inconsciente.

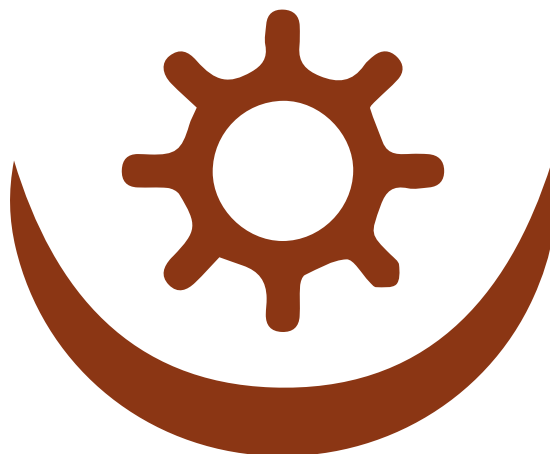
² Educação para as relações étnico-raciais (ERER)

³ Disponível em: <<https://rankingdecompetitividade.org.br/estados>>. Acesso em: abr. 2024

⁴ Disponível em: “Blindspot: Hidden Biases of Good People”. Mahzarin R. Banaji e Anthony G. Greenwald. Delacorte Press. New York, 2013. Acesso em: abr. 2024.

⁵ Disponível em: “Are We Born Racist?: New Insights from Neuroscience and Positive Psychology”. Jason Marsh, Rodolfo Mendonza-Denton & Jeremy Adam Smith.

Na atualidade, a psicologia e a neurociência têm nos ajudado a compreender o que moralmente relutamos a aceitar: “Somos mais racistas do que gostaríamos de ser”.



Logo, o fato de sermos mais suscetíveis ao preconceito do que gostaríamos de ser pode estar relacionado à dissonância cognitiva, um fenômeno psicológico em que há uma inconsistência entre as atitudes ou crenças de uma pessoa e suas ações, tornando desconfortável admitir ou reconhecer preconceitos pessoais, mesmo que inconscientes. Pois, de modo geral, o senso comum nega a presença do racismo e seus derivados na sociedade, condenando práticas racistas e discriminatórias, especialmente quando estas fragilizam a ideologia do “racismo cordial brasileiro”. Assim, os indivíduos que se beneficiam dos privilégios acarretados pelo racismo estrutural tendem a negar a existência de preconceitos e de práticas discriminatórias porque tal aceitação feriria a sua autoimagem de bom cidadão, e de não terem se valido de privilégios raciais, pois desejam seguir se percebendo tanto como não racistas quanto por sua alta competência puramente individual. Desse modo, mesmo quando flagrados em situações discriminatórias e de privilégio racial, os indivíduos criam inúmeras desculpas para justificar suas atitudes e comportamentos, bem como para dissimular a intenção preconceituosa.

— **Práticas que perpetuam o racismo no cotidiano escolar**

Nas escolas, por exemplo, profissionais de educação, homens e mulheres, quando questionados, afirmam gostar de todos os seus alunos igualmente, assim como tendem a ter dificuldade em reconhecer a presença de preconceitos no ambiente escolar e em suas práticas docentes e gerenciais. Dessa forma, minimizam as denúncias e se recusam a acreditar que são protagonistas da manutenção do racismo institucional na escola, e que reproduzem estereótipos racializados no ambiente escolar. Infelizmente, em muitos casos, tais práticas reproduzem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, na medida em que os profissionais têm ojeriza a práticas pedagógicas e administrativas que evidenciam a presença do negro na cultura e na história de forma afirmativa e positiva. Tais comportamentos evidenciam a complexidade do racismo internalizado e da luta secular pela educação antirracista.

Os profissionais da educação que não se reconhecem como portadores de preconceitos raciais e como propagadores do racismo institucional têm dificuldades de aceitar a necessidade de se autorrefletirem e de se capacitarem para a promoção da educação das relações étnico-raciais (Erer). Dessa forma, negligenciam o desenvolvimento de competências antirracistas e de práticas pedagógicas e administrativas afirmativas para o enfrentamento do racismo e para a promoção da igualdade racial nas escolas. Essa negação e negligência são barreiras que dificultam a efetivação da Erer no ambiente escolar. Isso ocorre porque, enquanto os profissionais de educação não reconhecerem a presença do preconceito racial e do racismo em suas práticas cotidianas, e

não compreenderem o papel da escola na reprodução das desigualdades raciais, não terão o compromisso e a consciência necessários para transformar suas práticas cotidianas e para desenvolver competências antirracistas para uma educação realmente antirracista.

Ademais, é importante destacar que a negação do racismo e do preconceito racial não se dá apenas no nível individual, mas também no âmbito institucional. Ou seja, as escolas e os sistemas de ensino em geral também têm dificuldades de reconhecer a presença do racismo e do preconceito racial em suas estruturas, políticas e práticas. Essa negação institucional se manifesta na ausência de políticas públicas afirmativas e de práticas efetivas para a promoção da Erer nas escolas, bem como na ausência de dados e pesquisas que evidenciem a desigualdade racial no ambiente escolar. Desse modo, a negação institucional do racismo e do preconceito racial é uma barreira adicional que dificulta a efetivação da Erer.

— **O fortalecimento da identidade de estudantes negros e negras é essencial para impulsionar o seu desenvolvimento educacional**

No ambiente escolar, que se entrelaça com outras instituições socializadoras como a família, meios de comunicação e religião, as crianças podem, inadvertidamente, absorver gradualmente um modo de pensar e agir em relação a si mesmas e aos diferentes grupos raciais. Esse processo de internalização muitas vezes leva à adoção inconsciente de valores e crenças transmitidos por essas instituições.

Estudos revelam que crianças já reconhecem características raciais entre 6 e 8 meses de vida (Katz & Kofkin, 1997), evidenciando a rapidez com que são expostas a preconceitos, atitudes e práticas discriminatórias desde os primeiros anos de vida (Cavalleiro, 1997 e 2003).

Devemos ter em mente que, desde o seu nascimento, as interações sociais moldam o mundo subjetivo da criança, influenciando seus sentimentos sobre si mesma e os papéis sociais que ela internaliza. A criança não apenas absorve informações sobre comportamento e interação social, mas começa a desenvolver características fundamentais que impactarão sua personalidade e identidade ao longo da vida, bem como, a projeção do adulto que ela aspira ser.

A edificação desse universo subjetivo constitui uma jornada intrincada, fortemente influenciada por diversos agentes sociais, como a família, os amigos e outros ambientes de socialização, incluindo o local de trabalho dos pais e responsáveis. Cada interação, observação e experiência contribui para a formação de uma percepção singular de si mesma e do mundo circundante. A criança, ao assimilar normas, valores e expectativas sociais, não apenas define sua identidade, mas também molda a maneira como interage com os demais membros da sociedade.

A dinâmica evolutiva desse processo de aprendizagem é inegável, caracterizando-se como um fenômeno que se transforma ao longo do tempo, influenciado por novas experiências e aprendizados. Essa evolução não implica na anulação das aprendizagens passadas, mas sim em um constante diálogo entre o que foi assimilado anteriormente e o que está sendo incorporado no presente.

Em outras palavras, as novas aprendizagens não ocorrem em um vácuo. São moldadas pela base de conhecimento existente, servindo como um acréscimo ou até mesmo uma desconstrução do que foi previamente aprendido. É crucial compreender que não podemos simplesmente apagar experiências ruins e indesejáveis, uma vez que as marcas emocionais dessas vivências permanecem em nosso ser, influenciando o modo como encaramos e interpretamos o mundo ao nosso redor. Assim, o processo contínuo de aprendizagem é permeado pela interação dinâmica entre o passado e o presente, moldando constantemente nossa compreensão e percepção da realidade.

E então, como profissionais da educação, é crucial nos questionarmos constantemente: qual o significado de ser uma criança negra, branca ou indígena nas complexas dinâmicas das relações sociais e de aprendizagem que se desenrolam no cotidiano escolar. Pois, como parte integrante do processo de socialização e do desenvolvimento humano, o autoconceito forjado nessa experiência singular exercerá uma influência marcante no desempenho e na performance individual, tanto na esfera escolar quanto na vida como um todo.

Uma identidade robusta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, promovendo o aumento da autoestima e da autoconfiança. Essa força interior reflete diretamente no desempenho acadêmico, uma vez que a identificação positiva com a própria herança cultural e racial impacta positivamente o nível de desenvolvimento, engajamento e interesse em atividades de aprendizagem e auto-desenvolvimento.

Ao cultivar uma identidade fortalecida, ancorada no pertencimento racial, crianças e adolescentes negros se tornam mais resilientes em sua jornada educacional. A identificação das causas externas das violências sofridas auxilia na compreensão de que não são culpados pelos desafios enfrentados, promovendo uma visão mais clara sobre as barreiras estruturais que precisam ser superadas. Essa perspectiva contribui para a persistência e o foco na construção do conhecimento, incentivando a busca pelo aprendizado em um ambiente que reconhece e valoriza sua identidade racial.

Práticas que perpetuam o racismo no cotidiano escolar

Práticas que perpetuam o racismo no cotidiano escolar demandam uma análise profunda das dinâmicas pedagógicas e interações que ocorrem nas escolas. Compreender de que maneira o racismo se manifesta nesse ambiente é essencial para estabelecermos e perseguirmos efetivamente a construção de uma educação antirracista. O objetivo é promover não apenas a igualdade de tratamento, mas também proporcionar oportunidades igualitárias de desenvolvimento educacional desde a mais tenra idade. Assim, é crucial direcionar nossa atenção para:

Representação étnico-racial no material pedagógico e didático:

Frequentemente, nas escolas, nos deparamos com uma quantidade significativa de material didático-pedagógico e auxiliar, como livros de histórias, revistas e jornais, que tendem a retratar pessoas brancas como a principal referência de aspectos positivos da vida social. Quase sem exceção, as representações de pessoas negras nesses materiais são utilizadas para ilustrar predominantemente o período escravista do Brasil (Colônia e Império) ou, em alguns casos, para destacar situações de desprestígio social. A utilização desses materiais evidencia um processo de socialização permeado pela hegemonização da cultura branca, reforçando a imagem do indivíduo branco como única referência positiva. Isso sugere implicitamente sua capacidade e potencial para exercer liderança e poder na sociedade, marginalizando outras narrativas e contribuindo para a perpetuação de estereótipos prejudiciais.

A interação do racismo com o universo semântico:

Embora muitos profissionais da educação possam alegar não ter atitudes racistas, no cotidiano escolar, observam-se diversas situações em que alunos negros são tratados por colegas e/ou professores com termos preconceituosos, seja de maneira negativa ou, por vezes, supostamente “jocosa” e positiva. Expressões como “macaco”, “neguinho”, “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho” e similares são frequentemente utilizadas.

Nesse contexto, é crucial analisar como o racismo permeia e é influenciado pela construção de significados e representações presentes nas interações linguísticas, moldando a maneira como palavras e conceitos são empregados para perpetuar estruturas racistas na sociedade. É inegável que, mesmo envoltas em dissimulações, apelidos e ironias, essas expressões encobrem o preconceito latente e contribuem para a internalização e cristalização de ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias por parte de todas as crianças que são expostas a tais situações racistas, mesmo que passivamente e sem participação direta na ação.

Vivenciar essas situações com a concordância, mesmo que silenciosa, por parte dos profissionais da educação, pode levar as crianças a internalizarem a ideia de que agir

de maneira semelhante é aceitável. Além disso, o cotidiano escolar deixa de ser uma possibilidade para desafiar as estruturas racistas presentes na sociedade mais ampla.

A interferência do racismo na composição racial da equipe escolar: A composição racial da equipe escolar e dos órgãos gestores dos sistemas de ensino frequentemente reflete o viés racial enraizado na sociedade mais ampla. A presença limitada ou a ausência total de profissionais negros reforça a percepção de que esse grupo não é considerado competente para integrar tanto as equipes escolares quanto as instâncias de gestão dos sistemas educacionais. Isso evidencia uma valorização da hierarquia inspirada pela ordem racista e discriminatória da sociedade, resultante de processos seletivos permeados por preconceitos que prejudicam a inclusão de profissionais negros.

Além disso, o viés sexista também impede a ascensão de mulheres a cargos de direção e gestão nos sistemas de ensino. Embora não resolva completamente o problema, parcerias com profissionais liberais negros, como palestrantes, médicos, psicólogos e escritores, já indicam um respeito por essa comunidade. Ademais, as políticas afirmativas têm desempenhado um papel significativo no incremento da diversidade nesse aspecto da educação.

A atenuação sistemática das consequências do racismo: A recusa em reconhecer o racismo e suas implicações na sociedade se estende de maneira inevitável à negação do racismo e da violência racial no ambiente escolar. Dessa forma, episódios de discriminação racial entre alunos e professores frequentemente são ignorados, sendo tratados como algo inerente ao ambiente escolar e, portanto, minimizados como problemas de menor importância. A tendência de generalizar os efeitos do preconceito e da discriminação racial, equiparando-os a outros problemas sociais como pobreza, estética e machismo nivelam injustamente a gravidade dessas questões.

Consequentemente, profissionais da educação com pouco conhecimento sobre o racismo e suas consequências sociais tendem a distorcer e minimizar os conflitos raciais nas escolas. Essa postura se manifesta de maneira cruel quando demonstram desaprovção e tentam silenciar crianças negras que denunciam experiências de agressões raciais no cotidiano escolar. O deslocamento da centralidade da questão racial dificulta a clara identificação do conflito racial como a raiz da violência no ambiente escolar.

Embora muitos profissionais da educação possam considerar esses eventos como pequenos detalhes do cotidiano escolar, eles evidenciam uma prática sistemática que impacta negativamente o desenvolvimento dos alunos negros. Indiretamente, afetam também todas as crianças, incluindo as brancas, que absorvem essas informações. As experiências vividas na escola têm o potencial de serem transportadas inadvertidamente para outras situações sociais, reproduzindo padrões racistas.

Aqueles que promovem, incentivam ou propagam o racismo, preconceito e discriminação racial no ambiente escolar precisam reavaliar suas atitudes, pois o racismo constitui crime no ordenamento brasileiro. Ser um profissional efetivo requer solidariedade com todos os estudantes, especialmente aqueles que são vítimas de violência quando estão sob nossa responsabilidade.

Seguir as diretrizes da Lei nº 10.639 e estar atento a esses eventos no cotidiano escolar não é apenas um esforço em prol dos alunos negros. É, acima de tudo, um compromisso com o ser humano, a cidadania, a democracia e a sociedade brasileira como um todo.

Ao cultivar uma identidade fortalecida, ancorada no pertencimento racial, crianças e adolescentes negros se tornam mais resilientes em sua jornada educacional.

A desigual distribuição de afetos e estímulos e seu impacto desenvolvimento educacional: Sentir-se bem e positivamente pertencente ao ambiente escolar é um fator crucial para uma aprendizagem saudável e o desenvolvimento da criança. Essa premissa nos leva a refletir sobre o bem-estar físico e emocional das crianças que vivenciam relações permeadas por racismo e práticas discriminatórias no cotidiano escolar. Já afirmamos acima o fato de sermos mais racistas do que desejamos. E a observação do cotidiano escolar mostra a ocorrência de oportunidades diferenciadas para alunos e alunas se sentirem valorizados, respeitados, e positivamente participantes das atividades na escola.

Em qualquer relação humana, o afeto se manifesta por meio de expressões verbais e não verbais que revelam, mesmo que tentemos disfarçar, nossos sentimentos e emoções em relação aos outros. O olhar, a proximidade entre os corpos, o sorriso de admiração ou aprovação, a cara amarrada ou de nojo e/ou indiferença, entre outros, assim como a fala ríspida, o deboche ou uma comunicação estritamente necessária, refletem os sentimentos que permeiam a relação.

O cotidiano escolar, aceitemos ou não, está impregnado pelo racismo presente em nossa sociedade. Surge a indagação acerca da capacidade dos professores de estarem autovigilantes e manifestar exclusivamente expressões positivas, tanto emocionais quanto verbais, para todos os alunos e alunas. O racismo, muitas vezes sutil e internalizado, pode influenciar as interações diárias na sala de aula. A expressão facial, o tom de voz e as escolhas de palavras dos professores têm um impacto profundo no ambiente de aprendizagem. Assim, torna-se necessário um permanente processo de autovigiar-se e transcender as influências discriminatórias externas, a fim de proporcionar um espaço onde cada aluno se sinta valorizado, independentemente de sua origem étnica e racial.

— **Ação organizada em prol da educação antirracista**

“Somos mais racistas do que gostaríamos de ser”, logo, temos sentimentos em relação a pessoas e grupos, incluindo sentimentos nem sempre positivos em relação aos nossos alunos e alunas pertencentes a grupos historicamente discriminados. Quanto mais recusamos essa possibilidade, mais difícil se torna superar os desafios e os esforços requeridos para a implementação de uma educação antirracista.

O combate ao racismo no cotidiano escolar demanda uma abordagem proativa, contínua e participativa de todos os envolvidos no ambiente educacional. Abaixo destaco algumas estratégias e práticas que podem contribuir para identificar e combater o racismo nas escolas:

— **Sensibilização e conscientização**

Realizar palestras, workshops e atividades educativas para sensibilizar alunos, professores, funcionários e pais sobre a importância do combate ao racismo.

Incorporar temas relacionados à diversidade racial em eventos escolares, como semanas culturais, palestras e debates.

— **Inclusão de perspectivas afro-brasileira nos conteúdos curriculares**

Garantir que os materiais didáticos utilizados incluam perspectivas afro-brasileira em todas as disciplinas, não se limitando apenas às aulas de história e literatura.

Incentivar a produção de trabalhos e projetos que abordem a contribuição da cultura afro-brasileira para diversas áreas do conhecimento.

— **Formação continuada**

Promover programas de formação continuada para professores e demais profissionais da educação, focados não apenas na legislação vigente, mas também nas práticas pedagógicas antirracistas.

Facilitar espaços de diálogo e troca de experiências entre os educadores, criando oportunidades para discutir desafios e estratégias de combate ao racismo.

— **Monitoramento de indicadores**

Estabelecer indicadores para monitorar a representatividade racial entre os estudantes, professores e funcionários da escola.

Analisar regularmente dados sobre desempenho acadêmico, taxas de evasão e incidência de casos de discriminação racial, buscando identificar padrões e implementar medidas corretivas.

— **Estabelecimento de políticas antirracistas**

Definir políticas institucionais e Implementar medidas efetivas para monitorar e combater o racismo e a discriminação racial, assegurando que todos os alunos e alunas se sintam protegidos e apoiados no ambiente escolar.

— **Canais de denúncia e apoio**

Criar canais eficazes para denúncias de casos de discriminação racial, assegurando que as vítimas se sintam seguras ao reportar incidentes.

Implementar programas de apoio psicológico para estudantes que tenham sido alvo de racismo, bem como para aqueles que tenham testemunhado tais situações.

Participação ativa dos pais e da comunidade escolar

Engajar ativamente a comunidade escolar e os pais, envolvendo-os na discussão sobre a importância da educação antirracista, promovendo reuniões, palestras e atividades que incentivem a participação ativa da comunidade escolar.

Estimular a criação de comitês de diversidade, nos quais os pais possam contribuir ativamente para o desenvolvimento de estratégias antirracistas.

Projetos de empoderamento

Implementar projetos que promovam o empoderamento dos estudantes afrodescendentes, destacando suas conquistas e potenciais em diferentes áreas, como ciências, artes, esportes, entre outras.

Incentivar a criação de clubes e grupos que possam fortalecer a identidade cultural dos alunos, proporcionando um ambiente de apoio e respeito mútuo.

Currículo reflexivo e contextualizado

Desenvolver um currículo que não apenas inclua informações sobre a história e cultura afro-brasileira, mas que promova uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais que perpetuam o racismo.

Estimular a análise de textos, filmes e músicas que abordem questões raciais, incentivando a construção de uma consciência crítica.

Parcerias com organizações antirracistas

Estabelecer parcerias com organizações e instituições que atuam no combate ao racismo, buscando orientação e recursos para a implementação de práticas efetivas.

Participar de redes e fóruns que promovam a troca de experiências e boas práticas no contexto da educação antirracista.

Celebração da diversidade

Criar eventos e celebrações que destaquem a diversidade étnico-racial, celebrando as contribuições de diferentes grupos culturais para a sociedade brasileira.

Valorizar a pluralidade étnica nas representações artísticas, esportivas e culturais promovidas pela escola.

O combate ao racismo no cotidiano escolar exige uma resposta imediata e um comprometimento profundo de todos os envolvidos. A identificação e a erradicação desse fenômeno são não apenas tarefas cruciais, mas uma manifestação de nossa dedicação à construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Dizer não ao racismo transcende as palavras; é um pacto coletivo que deve se refletir em ações diárias. Nós, profissionais da educação, desempenhamos um papel vital na edificação de uma escola onde o respeito à diversidade não seja apenas um discurso, mas uma prática intrínseca. É por meio dessa união de esforços que podemos efetivamente contribuir para a criação de um espaço onde a celebração das diferenças não seja apenas encorajada, mas vivenciada, sem medo, sem receio e sem preconceito.

Referências

CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA. **Ranking de competitividade dos estados brasileiros**. Disponível em: < <https://rankingdecompetitividade.org.br/estados>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BANAJI, Mahzarin R; GREENWALD, Anthony G. **Blindspot: Hidden Biases of Good People**. New York, NY: Delacorte Press, 2013.

SMITH, Jeremy A.; MARSH, Jason; MENDOZA-DENTON, Rodolfo. **Are We Born Racist?: New Insights from Neuroscience and Positive Psychology**. Beacon Press, 2010.

KATZ, P. A.; KOFKIN, J. A. "Race, gender, and young children". In: LUTHAR, S. S.; BURACK, J. A. (Eds.). **Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder**. New York, NY: Cambridge University Press, 1997, pp. 51-74.





Fazer a roda e provocar a fala¹ ●

¹ Este texto é uma versão para o A Cor da Cultura, da introdução do livro Nada os trará de volta—escritos sobre racismo e luta política, de Edson Lopes Cardoso, publicado pela Companhia das Letras, em 2022.

por **Edson Lopes Cardoso**²

Em Brasília, na Praça dos Três Poderes, no dia 13 de abril de 2011, Paulo Sérgio Ferreira, um homem negro, subiu no mastro de cerca de cem metros de altura e tentou botar fogo na grande bandeira brasileira que fica ali hasteada³. Quem ainda se lembra disso?

Ele estava evidentemente tentando alertar todos para algo relevante. Afinal, se você precisa subir, sem nenhuma proteção, numa torre de mais de cem metros para fazer-se ouvir, é de presumir que o que você tem a dizer é muito importante e você não está conseguindo a devida atenção da audiência.

Paulo Sérgio Ferreira, instado a descer da torre pela polícia, que lhe deu voz de prisão, pôs-se a falar aos repórteres e fez alusão a um tema que geralmente costuma causar constrangimentos em muitos setores da vida brasileira.

Paulo referiu-se, segundo alguns veículos de comunicação, ao processo de “esmagamento de negros no Brasil”. Em alguns casos, porém, o trabalho de edição suprimiu essa justificativa política do ato praticado ou, pelo menos em um deles, antepôs o adjetivo “suposto” à palavra “esmagamento”. Assim resulta, portanto, que

a fala de Paulo sobre os negros não tem base na realidade. É uma suposição, sem comprovação. O esmagamento dos negros seria fictício, falso, se incluirmos outras opções de sentido que nos dá também o dicionário.

Paulo Sérgio Ferreira, um homem que vivia na rua, arriscou-se, sem proteção, nas alturas do panteão nacional, e, ao descer, disse, tanto aos repórteres quanto ao delegado, no interrogatório policial, “que gostaria de chamar a atenção para a situação dos negros neste país”.

Não precisamos ser especialistas em grafologia para verificarmos que, mesmo submetido a grande estresse, sua assinatura, ao final do interrogatório, era firme e equilibrada. Não obstante isso, a tendência deformadora se impôs e acabou fazendo predominar no noticiário as alegações de desequilíbrio e insanidade.

Paulo, ele mesmo, era obviamente uma grande evidência da opressão que denunciava. Em situação de rua, suas declarações apontam inequivocamente para o fato de que, entre nós, a cor da pele tem relação íntima com condições materiais de vida.

O que afinal esse homem nos tentou comunicar de forma tão desesperada e que motivou reações de abafamento ou desvirtuamento? Não é razoável supor que a opressão racial esteja na base do desequilíbrio aparente do homem que pôs sua vida em risco para dizer algo que nos recusamos sistematicamente a ouvir?

² Edson Lopes Cardoso possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade de Brasília (1982), mestrado em Comunicação pela Universidade de Brasília (1990) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2014). Atua principalmente nos seguintes temas: racismo, educação, comunicação, direitos humanos e cidadania, política e literatura. Entre outros trabalhos, publicou o livro *Nada os trará de volta – escritos sobre racismo e luta política*. São Paulo, Cia. das Letras, 2022, 458p.

³ O mastro da Bandeira Nacional, na Praça dos Três Poderes, foi inaugurado em 1972, no auge da ditadura militar. Com projeto de Sérgio Bernardes, é formado por 26 cilindros de aço que representam os estados da União e o Distrito Federal. A bandeira tem 286 metros quadrados, e o mastro alcança 105 metros de altura.

Ele não era louco pelo que nos disse, como alguns veículos quiseram fazer crer ao transformar a realidade dos negros numa suposição, num delírio, fazendo pouco caso da objetividade jornalística.

A altura da torre, o fogo na bandeira, o modo desesperado que Paulo encontrou para dizer o que nos disse é perfeitamente compatível, ao meu ver, com a realidade insana que elimina jovens de 15 a 24 anos num ritmo alucinante há muitas décadas e com o inacreditável, absurdo e desumano silêncio das principais forças políticas do país diante do número de homicídios que ameaça o futuro da população negra.

Tenho dúvidas de que alguma vez alcançaremos, por sua imensa grandeza, a real dimensão das perdas humanas provocadas pelas execuções sumárias no Brasil, sob o pretexto de que suas vítimas resistiram à autoridade policial ou se envolveram com o narcotráfico.

A Justiça de São Paulo, em caráter liminar, decidiu, no dia seguinte à denúncia de Paulo Sérgio Ferreira, que não se pode recusar a pessoa em situação de rua o direito de abrir uma conta poupança nas instituições bancárias⁴. O que a pessoa em situação de rua parece não poder ter é opinião, ainda mais quando sua fala penetra na zona quase proibida da opressão racial.

Hannah Arendt, quando indaga sobre que dano o poder político pode infligir à verdade, ajuda-nos a compreender a importância do testemunho. A verdadeira textura do domínio público, ela afirma, é constituída por fatos e eventos que resultam da ação conjunta de homens e mulheres, e é uma textura muito frágil diante do assédio do poder. E acrescenta: “[Esses fatos], uma vez perdidos, nenhum esforço racional os trará jamais de volta” (*Entre o passado e o futuro*, Perspectiva, 2007, p. 288).

Ao pretender dar meu testemunho de ativista negro em uma publicação com textos sobre racismo e desigualdade racial, escritos ao longo de décadas, intitulada *Nada os trará de volta – escritos sobre racismo e luta política*, pensei muitas vezes no imenso silêncio que recobre, em nossa história, pessoas, experiências, e o modo como transmitimos essas vivências, assim como na simplificação e na transformação delas em alguma coisa completamente diferente.

As pessoas pareciam se divertir com Paulo Sérgio Ferreira e com o que consideraram sua loucura. No Movimento Negro, aquela loucura atribuída a Paulo é nossa velha conhecida. Sabemos, todo o tempo, que precisamos desenvolver a confiança em nossa própria percepção do real e perder o medo de sermos ridicularizados.

O ativismo me levou muitas vezes para encontros de formação, oficinas e rodas de conversa, e pude constatar que um número significativo de pessoas nun-

ca teve oportunidade de dialogar abertamente sobre o modo como o racismo afetou e afeta sua vida. Sem compreender a natureza desse silêncio, não se entende o gesto de Paulo Sérgio Ferreira, arriscando-se para nos dizer aquilo que insistimos em calar, ignorar ou negar. Depois que tal limite é transposto, muitos arriscam-se a narrar experiências cotidianas de discriminação racial; os relatos se sucedem, embora algumas pessoas prefiram chorar ou permanecer em silêncio emocionado. Essa foi uma tarefa fundamental do ativismo dos últimos quarenta anos: fazer a roda e provocar a fala.

Como foi que chegamos a esse ponto? Como podemos nos calar sobre algo tão decisivo em nossa vida? Do que temos medo? De que as coisas possam piorar ainda mais? O que ou quem nos ameaça? A oficina se faz no esforço, coletivo, de responder a perguntas assim.

A questão é que o desprezo pelas experiências, individuais e coletivas, dos negros no Brasil é parte de um conjunto de práticas violentas de negação, e seu efeito prático é extraordinariamente eficiente. Não podemos subestimar isso.

Finalmente, quero dizer que, nos textos reunidos na referida publicação, valorizei sempre o debate com os principais veículos de comunicação do país, responsáveis, na linha de frente, por dar combate às iniciativas do Movimento Negro no espaço público. Penso ter exercido com rigor a tarefa que me impus. Analisei, critiquei, reagi mesmo à sufocação da crítica dentro do próprio movimento. Convivi durante décadas com o silêncio que cerca nossas iniciativas, e a razão primeira da coletânea *Nada os trará de volta* é impedir que esse silêncio possa prevalecer.

Assim, acredito ser fundamental que também o Projeto A Cor da Cultura siga fazendo rodas e alimentando falas. Creio ser imperativo que participemos dessas rodas.



⁴ Atendendo a pedido da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão (MPF-SP), a Justiça Federal da capital paulista decidiu que pessoas em situação de rua têm o direito de abrir uma conta poupança na Caixa Econômica Federal sem apresentar comprovante de residência. A validade da decisão se estendeu a todo o território nacional.

MODOS DE FAZER





A Lei nº 10.639/03 e o movimento negro educador ●

por **Nilma Lino Gomes**¹

— Introdução

A Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. O Parecer do CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Juntas, essas legislações compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a concretização da educação antirracista. Com o mesmo objetivo, foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas (BRASIL, 2009).

O percurso histórico e político que levou à aprovação da Lei nº 10.639/03, ao longo dos 20 anos de sua sanção, deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do País. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira, e tem como protagonistas

o movimento negro, os grupos e as organizações políticas emancipatórios, as cidadãs e os cidadãos partícipes da luta antirracista. Revela uma inflexão na postura do Estado brasileiro, ao pôr em prática políticas de ações afirmativas na Educação Básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

As ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação se colocam no campo do direito à educação articulado ao direito à diferença. A sanção dessa legislação significa uma mudança não só nas práticas pedagógicas, nos projetos e nas políticas, mas também no imaginário educacional e na produção do conhecimento da área da educação, bem como na consolidação da educação como direito humano para a população negra em nosso País.

É nesse contexto que a referida lei pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa. As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem, historicamente, determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, indígenas, pessoas com deficiência, população LGBTQIA+, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc (GOMES, 2001).

É importante desmistificar a ideia de que as políticas de ações afirmativas só podem ser implementadas por meio da modalidade das cotas, e que somente é

¹ Professora titular da Faculdade de Educação/UFMG e emérita da UFMG, doutora em Antropologia Social pela USP, pós-doutora em Sociologia pela Universidade de Coimbra e em Educação pela UFSCAR. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social – FAE/UFMG.

possível implementá-las no ensino superior. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo.

A Lei nº 10.639/03 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa na Educação Básica, uma vez que tem como objetivo afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, corrigir a desigualdade racial na organização do currículo, romper o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nas políticas educacionais de caráter universal, afirmar e valorizar a história, a memória e a identidade de crianças, adolescentes, jovens e adultos e idosos, negros e negras, em nosso país.

Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileiras e africanas, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, incluindo e explicitando, nesta, que o cumprimento da educação enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. Ou seja, a LDB, alterada pela Lei nº 10.639/03, afirma que, em nível nacional, a educação escolar deve ser antirracista. E que a superação do racismo é um fator importante no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Lamentavelmente, essa reflexão ainda não tem sido suficientemente realizada pelos sistemas de ensino e por uma grande parte de pesquisadores(as) da educação, docentes e gestores(as) das escolas e das políticas públicas.

A transformação educacional em curso, provocada pela referida Lei, produzirá um impacto positivo, em médio e longo prazos, na formação de novas mentalidades sobre o diverso, o antirracismo e a democracia. Implicará na construção de uma consciência crítica em relação ao racismo, impactará os currículos da formação inicial, e dinamizará a formação continuada dos(as) professores(as), com a presença de uma discussão crítica e atualizada sobre África, a Diáspora e a realidade racial brasileira. Com certeza, colocará em xeque o mito da democracia racial e a branquitude.

São mudanças contundentes que, apesar dos 20 anos da sanção da Lei nº 10.639/03, ainda não aconteceram a contento. Por quê? Porque a sua efetiva realização é impedida pela presença do racismo institucional, desde a escola básica até a universidade. O racismo institucional, enraizado nas políticas, nas práticas, nos currículos e nas mentalidades é o principal empecilho para a implementação da educação e das políticas antirracistas. Ele se expressa nas ações institucionais que conformam a gestão da educação escolar brasileira, e está presente no cotidiano das escolas pública e privada: nas normas, nos conselhos de classe, na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), nas avaliações, na

ausência e/ou no silenciamento sobre a questão racial nos currículos, no trato institucional que afeta negativamente o desempenho escolar de estudantes negros, entre outros.

O racismo institucional na educação é difícil de ser evidenciado. Encontra-se atuante na inadequada condução de políticas públicas, nas práticas de gestão e pedagógicas que produzem resultados diferentes para diferentes segmentos raciais da população brasileira. Assenta-se em saberes práticos que circulam informalmente dentro da Educação, identificando as crianças dotadas de fenótipo negro como alunos passíveis de serem considerados inferiores, numa perspectiva que ultrapassa o âmbito intelectual.

(Ribeiro, 2015, p. 90)



Ou seja, a LDB, alterada pela Lei nº 10.639/03, afirma que, em nível nacional, a educação escolar deve ser antirracista. E que a superação do racismo é um fator importante no enfrentamento das desigualdades educacionais.

Por mais que, nos 20 anos de sua sanção, ainda encontremos resistência em relação ao teor Lei nº 10.639/03, e nos deparemos com a implementação frágil das diretrizes curriculares que a instituem, e reconheçamos que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões positivos na educação escolar brasileira. Está em curso um novo entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito. Diferentemente do ano de 2003, quando foi sancionada, atualmente é possível encontrar políticas e práticas antirracistas nas escolas públicas e privadas, por meio de formas diversas de implementação, mesmo que aconteçam de maneira irregular. Também encontramos mudanças na gestão das secretarias de educação que passam a considerar o combate ao racismo como um dos compromissos da educação democrática, mesmo que a resistência a essa postura política ainda persista (GOMES, 2012).

Tais mudanças devem-se, com certeza, ao compromisso de um conjunto de educadoras e educadores brasileiros, na sua maioria negros e negras. Aos poucos, profissionais não negros também passam a somar esse grupo. É importante reconhecer que essa mudança em curso, mesmo que lenta e irregular, tem sido impulsionada pela ação de um ator político e coletivo cuja persistência na denúncia e no combate ao racismo, bem como na apresentação de proposições antirracistas e democráticas para a política educacional e para o Estado brasileiro vem sendo realizada ao longo dos anos, em especial nos séculos 20 e 21. Trata-se do movimento negro brasileiro que tem educado e reeducado o Estado, a sociedade e suas instituições no que se refere ao trato afirmativo da questão racial e ao compromisso pela superação do racismo.

A Lei nº 10.639/03 e o movimento negro educador

O processo histórico de lutas e conquistas da população negra em prol da educação confere à Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais legitimidade política, pedagógica, e densidade participativa. Refere-se, também, aos desdobramentos da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e realizada entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul.

O início do século 21 foi marcado pela mobilização política intensa do movimento negro rumo à Conferên-

cia de Durban e em prol da democracia no Brasil. Foi um dos momentos mais expressivos de participação desse movimento social na construção da agenda antirracista em níveis nacional e internacional. É nesse contexto que, pela primeira vez na história política brasileira, um partido de esquerda disputa o Governo Federal e sai vitorioso, devido ao apoio de grande parte da população e dos diversos movimentos sociais, sindicatos e grupos emancipatórios, dentre eles, o movimento negro. Nesse momento importante, o antirracismo foi inserido como um dos pontos altos na construção de um Estado democrático e de direito, indagando a hegemonia da perspectiva classista, a qual era (e ainda é) muito presente no campo da esquerda. A educação democrática, articulada ao combate ao racismo, foi uma das discussões marcantes das pré-conferências realizadas no Brasil.

O histórico do movimento negro em prol de uma sociedade democrática e antirracista, os acordos internacionais, as pressões pela adoção de políticas públicas de ações afirmativas e de combate ao racismo pelo Estado brasileiro, e a instauração de um governo democrático e popular, a partir de 2003, podem ser considerados o terreno político que propiciou a sanção da Lei nº 10.639. A esse ato presidencial seguiram a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, o Decreto 4887/03 (que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras dos quilombolas), e tantas outras políticas de igualdade racial no período de 2003 a 2016, retomadas no ano de 2023.²

Concordando com Sales Santos (2005), cabe reconhecer que antes mesmo de a referida Lei ter sido sancionada, várias legislações específicas, de teor semelhante, foram aprovadas em diferentes regiões do país. No entanto, não se pode dizer que elas se efetivaram e/ou induziram políticas públicas.

Citamos: a Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05/10/89; a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte/MG, promulgada em 21/03/90; a Lei nº 6.889, de 05/09/91, do município de Porto Alegre/RS; a Lei nº 7.685/94, de 17/01/94, do município de Belém/PA; a Lei nº 2.221, de 30/11/94, do município de Aracaju/SE; a Lei nº 2.251, de 31/03/95, do município de Aracaju/SE; a Lei nº 11.973, de 04/01/96, do município de São Paulo/SP; a Lei nº 2.639, de 16/03/98, do município de Teresina/PI; e a Lei nº 1.187, de 13/09/96, em Brasília-DF.

É importante destacar que nenhuma dessas legislações existia, nem tampouco a Lei nº 10.639/03, se não fosse a ação histórica, incisiva e educativa do movimento negro, nas suas mais diversas expressões e formas de

² Em 2016, o Brasil viveu o impeachment da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff. O impeachment é entendido por vários(as) pesquisadores(as), políticos, militantes e analistas como um golpe parlamentar. O governo interino que assumiu o poder (2016-2018) extinguiu a Seppir, transformando-a em uma secretaria nacional do Ministério dos Direitos Humanos. Em 2018, ganhou as eleições presidenciais o candidato da extrema direita que implementou um governo com profundos retrocessos sociais, agravados pela pandemia de Covid-19. Dentre as suas ações estava a extinção de ministérios importantes como Cultura, Trabalho, Esporte e Desenvolvimento Social. Vinculou a ex-Seppir ao Ministério das Mulheres, Família e Direitos Humanos, mantendo-a como secretaria nacional. A ex-Seppir só foi retomada como Ministério da Igualdade Racial no ano de 2023, após a vitória da frente ampla conduzida pelo então candidato de esquerda Luiz Inácio Lula da Silva, que se tornou pela 3ª vez presidente do Brasil (2023-2026) nas eleições de 2022.

organização.

Destaca-se, nesse contexto de mobilização política e social, mais um aspecto relevante: a presença, pela primeira vez, de uma intelectual e ativista do movimento negro na composição do Conselho Nacional de Educação, indicada pelo movimento negro ao Presidente da República e ao Ministro da Educação da época. De 2002 a 2006, a professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Ufscar) ocupou o cargo de conselheira junto à Câmara de Educação Superior, sendo relatora do Parecer CNE/CP 03/2004, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, instituído pela Resolução CNE/CP 01/2004.

O movimento negro brasileiro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites – é o principal protagonista dos avanços do combate ao racismo no campo das políticas públicas e, em especial, na educação. A obrigatoriedade do ensino de histórias e cultura afro-brasileiras e africanas nos currículos da Educação Básica, as políticas de igualdade racial e a existência de um Ministério de Igualdade Racial no Governo Federal são resultados de uma luta política secular desencadeada por esse movimento social.

O movimento negro é um educador. Ele é um ator político importante na construção da democracia que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira. Suas ações têm como foco negros e negras, mas não se restringem a eles. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos e todas, de diferentes segmentos étnico-raciais. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o combate ao racismo. Nesse processo, constrói novos conhecimentos e entendimentos sobre o Brasil e a Diáspora africana (GOMES, 2017).

Dada a sua importância na constituição da nossa sociedade, esses conhecimentos deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não-escolares, dos cursos de formação de professoras (es) e dos processos de formação continuada, provocando uma transformação pedagógica, democrática e antirracista.

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e particulares da Educação Básica não teria se transformado em realidade se não fosse a presença emancipatória e libertadora do movimento negro ao longo da história brasileira, desde as primeiras organizações no pós-abolição até a atualidade. A ação desse movimento social contribui para a superação da ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos na vida de todos nós, principalmente da população negra.

Palavras finais

Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia emancipatória e da diversidade e de garantir a educação como um direito humano é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras, reconhecê-las e valorizá-las. É atribuição da educação escolar contribuir nesse processo. E é nesse contexto que se insere a alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03.

Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a Diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial; a superar as desigualdades raciais e sociais; e a implementar políticas de ações afirmativas, de igualdade e de equidade raciais, rompendo com o mito da democracia racial.

Não há como defender uma educação democrática e antirracista e não reconhecer a força emancipatória do movimento negro como propulsor de todas as políticas de igualdade racial existentes em nossa sociedade, especialmente na Educação Básica e Superior.

Mas não basta somente reconhecer o protagonismo desse movimento social nas transformações sociais, políticas, culturais e educacionais em prol do antirracismo. É urgente que essas mudanças sejam propulsoras de políticas de ações afirmativas que impactem as políticas universais como um todo. No caso da educação e, especialmente, a pública, nossa luta deverá ser para que ela seja universal, gratuita, obrigatória, laica, socialmente referenciada, que reconheça e respeite a diversidade, e antirracista. ●

Referências

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas**. Brasília: Secad; Seppir, jun. 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileiras e Africanas**. Brasília: Secad/ME, 2004.

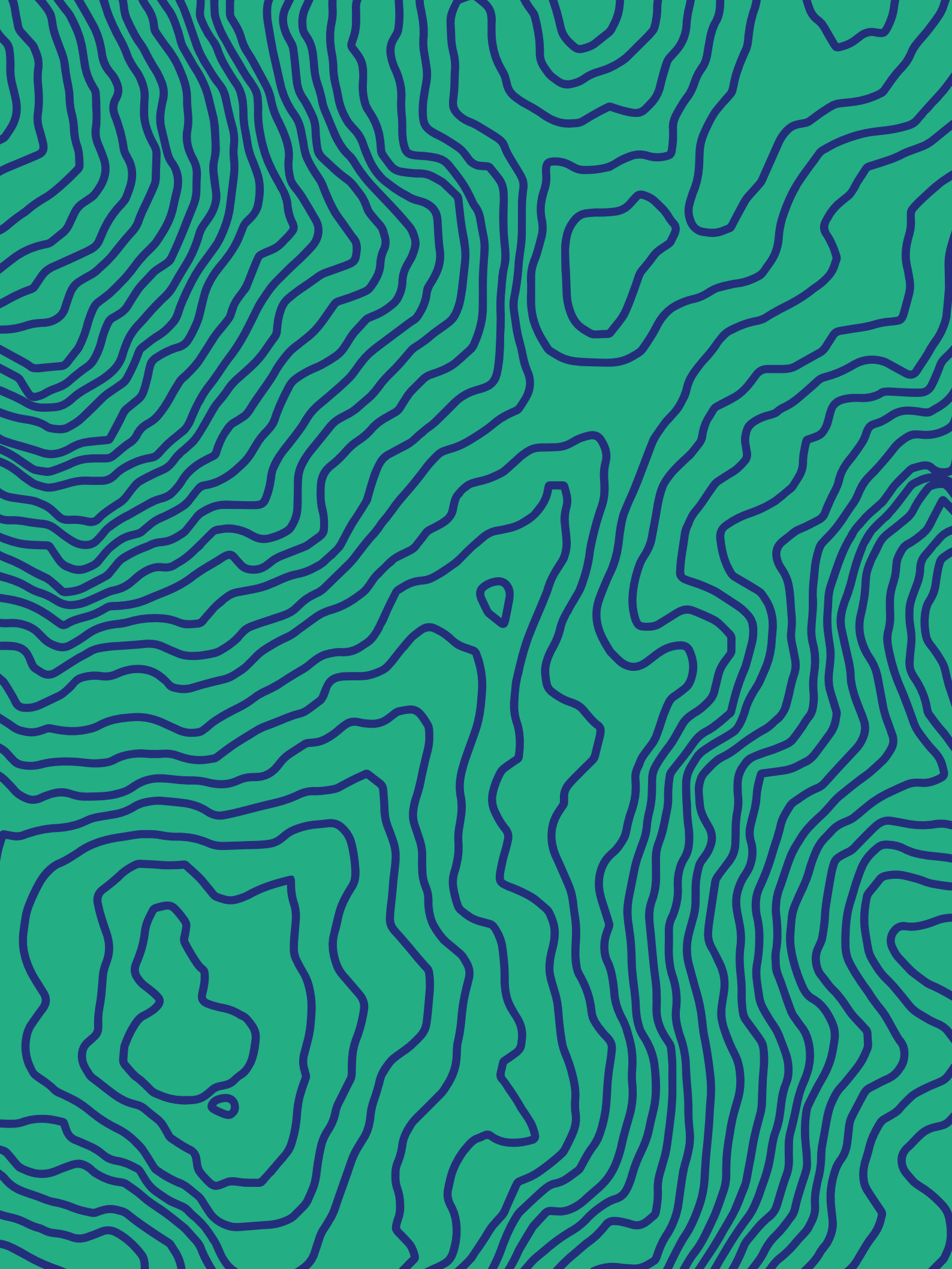
GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

Ribeiro, Flávia Gilene. **As implicações do racismo institucional na Educação Básica em Cuiabá**. Cuiabá: UFMT, 2015, Programa de Pós-Graduação em Educação. (Dissertação).

SANTOS, Sales Augusto dos. "A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro". In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secad, MEC, 2005, p. 21-37.



Ciência e tecnologia e a Lei Federal nº 10.639/03 ●

por **Roberta Fusconi¹** e **Guimes Rodrigues Filho²**

Na Semana Cultural da escola, a classe de Aisha e Yetundê iria apresentar o tema “África”, sugerido pela professora, porque aprendendo sobre esse continente as crianças iriam conhecer melhor o Brasil. Consultada sobre onde encontrar material sobre o assunto, vovó Nanã, que nasceu na Nigéria, falou da riqueza da oralidade na tradição africana e de como as pessoas são educadas com o uso da palavra falada, e completou:

“Infelizmente, muita coisa não está escrita. Por isso dizem que o africano não construiu nada. Mas é mentira, – advertiu Nanã – a humanidade surgiu na África e os africanos tinham um conhecimento antigo em diversas ciências – a avó comentou.” (Fonseca, 2009)

É no continente africano – que há aproximadamente 200 milhões de anos encontrava-se unido ao Brasil, formando com os outros continentes do atual hemisfério sul o supercontinente Gondwana (do inglês Gondwa-

na) – que os pesquisadores de todo o mundo buscam a origem da humanidade. As evidências de que o *Homo sapiens* teve origem em África são muitas. Escavações no deserto de Afar, na Etiópia, nos apresentaram Lucy e a menina Selam (“paz”, em diversas línguas etíopes), ambas *Australopithecus afarensis* que viveram há 3,2 milhões e 3,3 milhões de anos, respectivamente. Em 2010, foram encontrados na África do Sul fósseis humanos denominados *Australopithecus sediba*, com cerca de 1,95 milhão de anos (WONG, 2010). Não obstante existam teorias e polêmicas, é certo que todos os fósseis que podem ser os antepassados diretos de nosso gênero *Homo* estão no continente africano. Corroborando esses dados, uma pesquisa publicada em 2007, que apresenta o estudo de variações genéticas globais e medidas cranianas de diferentes regiões do mundo, demonstra que o *Homo sapiens* teve origem única: a África (Manica et al., 2007).

Segundo Adams III (1986), é fato que na África existe uma rica história de conhecimento científico, descobertas e invenções que antecedem o surgimento da civilização europeia: a descoberta do tempo, o controle do fogo, o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas, a linguagem e a agricultura. Nada no século 20, segundo o autor, contribuiu tanto para o desenvolvimento da humanidade como esse conhecimento de matriz africana

1 Educadora, doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos, pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia (Neab-UFU), integrante do Grupo de Capoeira Angola Malta Nagoa e do Centro Cultural Orê – Egbé Ilê Ifá.

2 Doutor em Química, professor-titular aposentado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFU (Neab-UFU) e Mestre do Grupo de Capoeira Angola Malta Nagoa.

– **nem a chegada à lua** 1, a descoberta do DNA ou a energia nuclear, a televisão ou o laser, e nem mesmo o automóvel. Nesse sentido, conforme afirma Machado (2021), foi no continente africano que as revoluções tecnológicas e científicas tiveram origem, e são as bases para o **desenvolvimento da humanidade** 2.

Assim, é necessário destacar elementos norteadores da ciência e tecnologia na aplicação da Lei Federal nº 10.639/03 que tenham bases no conhecimento africano, conhecimento este que se perpetuou em importantes produções ligadas à ciência, tecnologia e inovação na contemporaneidade, tanto no continente africano como em diferentes locais do mundo, por parte da população negra na diáspora. Nesse contexto, um exemplo de elemento norteador é o fato de que no século 19 um médico inglês chamado R. Felkin, em contato com os Banyoros, na região que hoje compreende Uganda, testemunhou uma cirurgia cesariana. Ele descreve com êxtase os passos da cirurgia, ressaltando as técnicas de cauterização, assepsia, etc. Felkin destaca que as mãos do cirurgião africano trabalham com sensibilidade, maestria e delicadeza difíceis de serem encontradas nos **cirurgões ocidentais** 3 (De Smet, 1998).

O instrumento médico utilizado na cirurgia cesariana foi levado por Felkin e encontra-se exposto no Museu de Londres. É claro que a construção do instrumento tem como base a integração entre os Orixás e os seres humanos, pois, segundo um dos Itans de Ogum, que já traz em si o conhecimento tecnológico, esse Orixá concedeu aos seres humanos o segredo da forja do ferro:

Ogum e seus amigos, Alaká e Ajero, foram consultar Ifá. Queriam saber uma forma de se tornarem reis de suas aldeias. Após a consulta, foram instruídos a fazer ebó. (...) Os amigos de Ogum tornaram-se reis de suas aldeias, mas a situação de Ogum permanecia a mesma. Preocupado, Ogum foi novamente consultar Ifá. E o adivinho recomendou que refizesse o ebó. Depois, deveria esperar a próxima chuva e procurar um local onde houvesse ocorrido uma erosão. Ali devia apanhar a areia negra e fina e colocá-la no fogo para queimar. Ansioso pelo sucesso, Ogum fez o ebó. E, para sua surpresa, ao queimar aquela areia, ela se transformou na quente massa que se solidificou em ferro. O ferro era a mais dura substância que ele conhecia. Mas era maleável enquanto estava quente. Ogum passou a modelar a massa quente. Ogum forjou primeiro uma tenaz. Um alicate para retirar o ferro quente do fogo. E assim era mais fácil manejar a pasta incandescente. Ogum então forjou uma faca e um facão. Satisfeito, Ogum passou a produzir toda espécie de objetos de ferro. Assim como passou a ensinar seu manuseio. Veio fartu-

1

VOCÊ SABIA?

As cientistas negras Katherine Johnson (matemática), Dorothy Vaughan (matemática) e Mary Jackson (matemática e engenheira aeroespacial) foram essenciais para que o astronauta John Glenn pudesse orbitar no espaço pela primeira vez; e Evelyn Boyd Granville (matemática), também uma cientista negra, em 1956 ingressou na IBM como programadora de computadores, e nessa qualidade participou de projetos para a Nasa, inclusive no programa Apolo, que levou os primeiros homens à Lua. (Fontes: <<https://revistamarieclaire.globo.com/Noticias/noticia/2019/11/cientistas-do-filme-estrelas-alem-do-tempo-receberao-medalha-nos-eua.html>> e <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marceloviana/2023/09/algumas-pioneiras-negras-na-historia-da-matematica.shtml>>)

2

VOCÊ SABIA?

Evidências arqueológicas indicaram que o fogo foi usado pela primeira vez no Quênia. Arqueólogos encontraram sepultamentos de argila vermelha em Chesowanja, perto do lago Baringo (Quênia), datados de 1,42 milhão de anos atrás que mostram que a argila deve ter sido aquecida a 400°C até endurecer (Machado, 2014).

3

VOCÊ SABIA?

A destreza das mãos do cirurgião africano descrita por Felkin no século 19 é encontrada nos robôs desenvolvidos pelo engenheiro de origem beninense, Bertin Nahoun, utilizados em cirurgias robóticas no século 21. Após desenvolver o robô BRIGIT™, com objetivo de auxiliar médicos em cirurgias ortopédicas, em 2007 ele desenvolveu o ROSA™, um robô com um braço robótico que ajuda cirurgões a realizar cirurgias delicadas no cérebro. (Fonte: <<https://www.kumatoo.com/bertin-nahum.php>>)

ra e abundância para todos. Dali em diante, Ogum Alegbedé, o ferreiro, mudou. Muito prosperou e passou a ser saudado como aquele que transforma a terra em dinheiro.

(Prandi, 2001)

O **ferro** ⁴ é o elemento químico mais abundante na crosta terrestre, e sua importância é destacada pela sua utilização nas construções civil, naval e aeronáutica, entre outras.

Reaproveitado de pneus velhos, o arame serve à confecção do berimbau, ou seja, a corda que vibra no instrumento é feita a partir do compartilhamento do conhecimento de Ogum com os seres humanos, particularmente com os ferreiros ancestrais.

A partir do conhecimento da estabilidade nuclear do ferro, obtemos informações sobre a estabilidade de todos os outros elementos químicos encontrados na natureza. Aqueles classificados como mais pesados do que o ferro ficam à sua direita, e os mais leves, à sua esquerda. Esta classificação nos leva aos estudos da Radioquímica, segundo a qual os elementos mais pesados do que o ferro tendem a sofrer um fenômeno chamado de fissão nuclear (reação básica que faz funcionar os reatores que podem servir à humanidade na medicina, na indústria de alimentos etc, ou mesmo levar à produção das chamadas armas nucleares), enquanto os mais leves sofrem a reação de fusão nuclear. Todos esses fenômenos demonstram que a tendência dos elementos da natureza é buscar a estabilidade do ferro de Ogum.

Cabe uma reflexão sobre por que não encontramos, durante a nossa formação nos cursos de graduação em ciências – engenharia, química, física, biologia, etc – informações sobre os saberes e fazeres dos povos africanos. Estes saberes e fazeres são ocultados para justificar a colonização, a apropriação das riquezas e do conhecimento, e a destruição daquele continente por parte do Ocidente. No entanto, Sherby e Wadsworth (2001) propuseram uma nova sequência para a idade dos metais. O início da idade do ferro, que se acredita datar de 1000 a.C., foi alterado para incluir o conhecimento da metalurgia (siderurgia, no caso específico do ferro) desse elemento químico pelos africanos. Essa modificação se baseou em pesquisas que encontraram uma placa de ferro na pirâmide de Quéfren, no Egito, que data de 3700 a.C. Tal descoberta demonstra, segundo os autores, o conhecimento ancestral da metalurgia do ferro no continente africano.

Anteriormente, mencionamos o berimbau. Mas o que é o berimbau que contém o arame – encontrado nos pneus – e fabricado a partir do ferro de Ogum?

“Eu vou ler o beabá / o beabá do berimbau
/ a moeda e o arame / e o pedaço de pau
/ a cabaça e o caxixi / aí está o berimbau
/ berimbau é um instrumento que toca
numa corda só / agora acabei de crer / be-
rimbau é o maior...” (Domínio popular)

VOCÊ SABIA?

A África do Sul ocupa o nono lugar no mundo em termos de produção de minério de ferro. A produção de minério de ferro utilizável da África do Sul aumentou de 55,6 milhões de toneladas para 61 milhões de toneladas em 2021. O conteúdo de minério de ferro do país também saltou de 24,4 milhões de toneladas para 39 milhões de toneladas. (Fonte: <<https://societifica.com.br/paises-que-mais-produzem-ferro/>>)

4



O berimbau é um arco musical de matriz africana. Segundo Shaffer (1977), os mestres de Capoeira dizem que gunga é o nome africano, e berimbau o nome português. Em Angola, encontramos arcos musicais que lembram o berimbau: “humbo”, “rucumbo”, “lucungo”, “hungu”, “m’borumbuma”, entre outros. Trazidos para o Brasil pelos negros escravizados, provavelmente, esses arcos foram reinventados e introduzidos na resistência da cultura africana por meio das rodas de capoeira. O berimbau é um instrumento que reverencia a nossa ancestralidade africana.

Nesse contexto, o berimbau pode ser apresentado como um elemento de matriz africana para o ensino de Ciências (Fusconi & Rodrigues Filho, 2007). É possível construir com os educandos conceitos de biologia a partir de seu pedaço de pau, sua verga – a biriba –, de seu chocalho – o caxixi –, e de sua caixa de ressonância – a cabaça. A discussão permeia a história e cultura africanas e afro-brasileiras e o ensino de ciências. Uma vez que tanto a verga do berimbau como o caxixi são tradicionalmente feitos, respectivamente, a partir da biriba (*Eschweilera ovata*) e do cipó-titica (*Heteropsis flexuosa*), recursos naturais ameaçados ou encontrados em ambientes ameaçados, como a Mata Atlântica e a Região Amazônica (Gusson, 2003; Plowden, Uhl & Oliveira, 2003), é possível discutir temas bastante atuais como a importância da biodiversidade, a conservação dos recursos naturais, a degradação dos ecossistemas, a **sustentabilidade** 5, entre outros. Soma-se a isso o fato de que a cabaça é o fruto seco de uma espécie de trepadeira (*Lagenaria vulgaris*) cuja possível origem, conforme aponta a Carta de Caminha, deveria estar no chamado “Velho Mundo” (Filgueiras & Peixoto, 2002). No entanto, pesquisas recentes relatam que a cabaça teria sido introduzida no Brasil pelos negros escravizados (Queiroz, 1993). A cabaça, que é o eco do som do berimbau africano no Brasil.

Na África, a cabaça, entre outros usos, é utilizada pelas mulheres do povo Bahima (Uganda) durante o processo de produção do Ghee. O Ghee, uma manteiga deliciosa obtida a partir do leite que é fornecido pelo gado Ankole, que tem chifres enormes, e do qual depende a subsistência do povo nômade Bahima.

A partir da contextualização de aspectos relacionados à história e cultura africanas, podemos discutir o saber biotecnológico do povo Bahima, com ênfase na biotecnologia microbiana na produção de alimentos a partir do leite (Fusconi, 2010). O povo Bahima usa a cabaça como reator, na qual colocam o leite que vai ser fermentado por microrganismos de interesse biotecnológico – como revelado pelos pesquisadores japoneses Ongol & Asano (2009). Reatores de cabaça foram reinventados a partir do conhecimento científico desenvolvido em África, como os reatores de aço (mistura de ferro e carbono), utilizados hoje em dia para os mais diversos fins, tais como produção de alimentos, cultivo de microrganismos de interesse industrial, produção de fármacos e de cosméticos, tratamento de esgoto, entre outros.

5

VOCÊ SABIA?

A questão da sustentabilidade merece reflexões. Quando falamos em energias renováveis, logo lembramos da energia eólica. Mas será que a energia eólica não gera impactos socioambientais negativos? A resposta é “sim”, embora a energia eólica seja considerada uma fonte renovável, apresenta uma série de impactos negativos, entre os quais: possui hélices que causam a morte de pássaros e morcegos, interferência nas ondas de rádios e efeitos deletérios na saúde das comunidades em função da poluição sonora. Nesse sentido, o desenvolvimento de um conversor de energia eólica sem lâminas pela Saphon Energy, startup da Tunísia, é fundamental para enfrentar o desafio de aliar geração de energia com preservação ambiental e proteção social. A startup criou uma turbina eólica que consiste em estruturas sem lâminas em forma de antena parabólica balançando em um movimento de 8 – uma construção inspirada no projeto de barcos a vela. Neste caso, a energia eólica é convertida primeiro em energia mecânica, por pistões e energia hidráulica, e, finalmente, em eletricidade. (Fonte: <<https://www.geledes.org.br/10-inovacoes-tecnologicas-desenvolvidas-na-africa/>> e <<https://umsoplaneta.globo.com/sociedade/noticia/2023/04/07/afetados-por-parques-eolicos-relatam-impactos-no-meio-ambiente-e-saude.ghmti>>)

6

VOCÊ SABIA?

Jaqueline Goes de Jesus é uma pesquisadora negra, professora adjunta do curso de Biomedicina e pesquisadora do Núcleo de Pesquisas e Inovação da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP) que integrou a equipe que sequenciou os primeiros genomas do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no Brasil. Jaqueline é biomédica e doutora em Patologia Humana pela Universidade Federal da Bahia, desenvolveu pesquisas em nível de pós-doutorado, no Instituto de Medicina Tropical de São Paulo da Universidade de São Paulo (IMT-USP), no âmbito do CADDE – Brazil-UK Centre for Arbovirus Discovery, Diagnosis, Genomics and Epidemiology, e no Department of Infectious Disease Epidemiology, no Imperial College London. Após o sequenciamento do coronavírus, foi honrada como uma Barbie Role Model pela Mattel, na categoria Cientistas Heroínas, tendo uma boneca criada à sua semelhança, como símbolo de representatividade para crianças, sobretudo as negras. Recebeu diversas homenagens em reconhecimento à sua atuação científica e em defesa da saúde e do Sistema Único de Saúde no Brasil, entre elas a Comenda Maria Quitéria, pela Câmara dos Vereadores de Salvador, e a Comenda Zilda Arns, pelo Conselho Nacional de Saúde. Foi nomeada uma das 20 mulheres de sucesso de 2022 no Brasil pela revista Forbes. (Fonte: <<http://lattes.cnpq.br/5852030355340056>>)

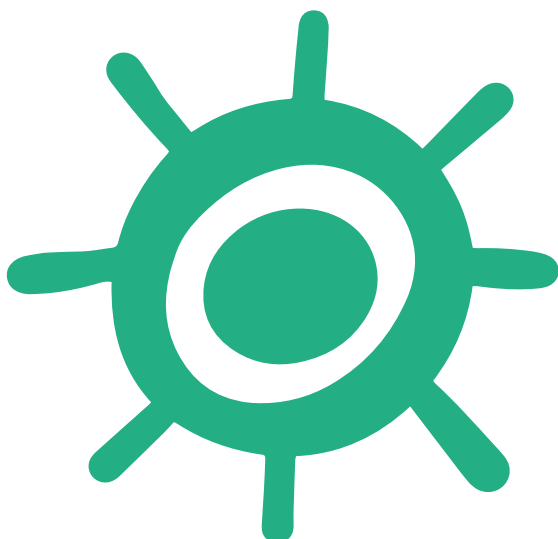
Falando em Biotecnologia, durante os anos de pandemia da Covid-19, quando em 2020, no Brasil, foi realizado o primeiro sequenciamento do genoma do coronavírus circulante na América Latina, 48 horas após a confirmação do **primeiro caso da doença no país** ⑥, em 2021 foi desenvolvida, em Burkina Faso (país do continente africano), num projeto em colaboração com a Universidade de Oxford (Inglaterra), a primeira vacina contra a malária a cumprir a meta da OMS de eficácia superior a 75%. O imunizante foi denominado R21 e é o segundo contra a malária aprovado nos últimos anos. A OMS já havia liberado em outubro de 2021 o uso da vacina Mosquirix, porém com eficácia inferior a 75% (ZANINI, 2021; OPAS, 2021).

Há, como podemos ver, várias possibilidades de trabalhar a questão da ciência e tecnologia a partir das matrizes africanas. Esperamos que esse breve ensaio ajude na implementação da Lei Federal nº 10.639/03.

Mojubá! ●



Inovação e tecnologia no continente africano, é o tema do programa Expresso Futuro, do Canal Futura, em sua 6ª temporada. No episódio 6, são apresentados os estudos do Centro de Investigação em Saúde de Manhiça, distrito da zona rural de Maputo, em Moçambique, onde a tecnologia e a inovação são utilizadas para promover impacto social e qualidade de vida.

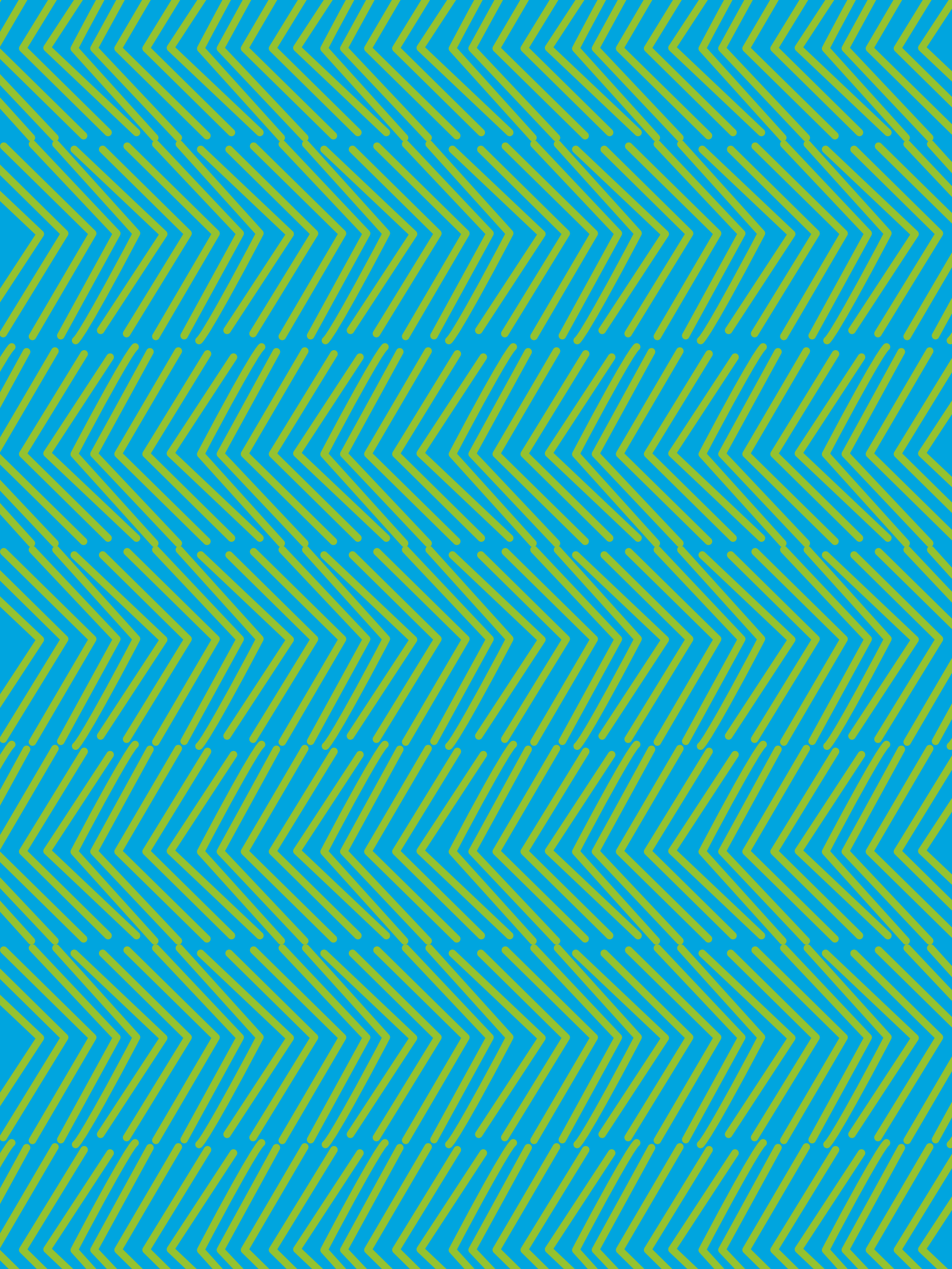


VOCÊ SABIA?

Em 2013, Moctar Dembele e Gerard Niyondiko, estudantes do Instituto Internacional de Água e Engenharia Ambiental, em Ouagadougou, capital de Burkina Faso, criaram um sabonete usando ervas locais que repele o mosquito transmissor da Malária (fêmea do mosquito do gênero *Anopheles*, infectada por protozoários do gênero *Plasmodium*). Além disso, a água que é usada durante o banho leva para os canais resíduos que impedem o crescimento das larvas. O produto ganhou o nome de Faso Soap, e dentre seus ingredientes constam manteiga de karité e óleos essenciais de citronela. (Fonte: <<https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/jovens-africanos-criam-sabonetes-contr-a-malaria/>>)

Referências

- ADAMS III, H. H. **African and African-American Contributions to Science and Technology, PPS**. Geocultural Base Line Essay Series, S-1 – S133.
- ALBUQUERQUE, Dominique. **Os 10 países que mais produzem ferro**. 2022. Rede Scientia ©2022. Disponível em: <<https://societificacom.br/paises-que-mais-produzem-ferro/>>. Acesso em: 18 set. 2023.
- ARRUDA-GATTI, I.C. de; SILVA, F.A.C. da; VENTURA, M.U. **Responses of Diabrotica Speciosa to a Semiochemical Trap Characteristics**. Brazilian Archives of Biology and Technology, Curitiba, v. 49, n.6, p. 975-980, 2006.
- CIENTISTAS DO FILME "ESTRELAS ALÉM DO TEMPO" RECEBERÃO MEDALHA NOS EUA. Marie Claire, 12 nov 2019. Notícias. Disponível em: <<https://revistamarielaire.globo.com/Noticias/noticia/2019/11/cientistas-do-filme-estrelas-alem-do-tempo-receberao-medalha-nos-eua.html>>. Acesso em: 28 set. 2023.
- DE SMET, P. A. G. M. **Traditional Pharmacology and Medicine in Africa: Ethnopharmacological Themes in Sub-Saharan Art Objects and Utensils**. Journal of Ethnopharmacology, v. 63, p. 1-179, 1998.
- FILGUEIRAS, T.S.; PEIXOTO, A.L. **Flora e vegetação do Brasil na Carta de Caminha**. Acta Botanica Brasilica, São Paulo, v. 16, n.3, p. 263-272, 2002.
- FONSECA, D.J. **Vovó Nanã vai à escola**. São Paulo: FDT, 2009.
- FUSCONI, R.; RODRIGUES FILHO, G. 2007. "O berimbau como pressuposto para o ensino de biologia segundo a Lei nº 10.639/03". In: **Anais do III seminário Racismo e Educação & II Seminário Gênero Raça e Etnia: desafios para a formação docente**. Universidade Federal de Uberlândia, MG. ISBN 978-85-7078-173-4.
- FUSCONI, R. **A diversidade microbiana na biotecnologia e na Lei Federal nº 10.639/03. Minicurso**. XXII Semana Científica de Estudos Biológicos, Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
- GUSSON, E. **Uso e diversidade genética em populações naturais de biriba (Eschweilera ovata [Cambess.] Miers): subsídios ao manejo e conservação da espécie**. 91p. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – ESALQ, Universidade de São Paulo, 2003.
- CNPQ. JESUS, Jaqueline Goes. Currículo Lattes Jaqueline Goes de Jesus. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5852030355340056>>. Acesso em: 23 set. 2023.
- "JOVENS AFRICANOS CRIAM SABONETE CONTRA A MALÁRIA". **Revista História, Ciências, Saúde**. Fiocruz. Jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/jovens-africanos-criam-sabonetes-contr-a-malaria/>>. Acesso em: 23 set. 2023.
- KUMATOO © 2009-2023. **Valuating the African Genius**. Disponível em: <<https://www.kumatoo.com/bertinahum.php>>. Acesso em: 22 set. 2023.
- MACHADO, C.E.D. **Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. Brasília, Fundação Cultural Palmares, p.32, 2014.
- MANICA, A.; AMOS, W.; BALLOUX, F.; HANIHARA, T. **The Effect of Ancient Population Bottlenecks on Human Phenotypic Variation**. Nature, v.448, p.346-348, 2007.
- MAZENOTTI, Priscilla. "Afetados por parques eólicos relatam impactos no meio ambiente e saúde". 7 abr. 2023. Um só planeta, **Globo**. ©2021. Disponível em: <<https://umsoplane-ta.globo.com/sociedade/noticia/2023/04/07/afetados-por-parques-eolicos-relatam-impactos-no-meio-ambiente-e-saude.ghtml>>. Acesso em: 22 set. 2023.
- ONGOL M.P. ASANO K. **Main Microorganisms Involved in the Fermentation of Ugandan Ghee**. **International Journal of Food Microbiology**, 133, p.286-291, 2009.
- OPAS, Organização Pan-Americana de Saúde. "OMS recomenda vacina inovadora contra malária para crianças em risco". 6 Out. 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/6-10-2021-oms-recomenda-vacina-inovadora-contr-malaria-para-criancas-em-risco>>. Acesso em: 22 set. 2023.
- PLOWDEN, C.; UHL, C.; OLIVEIRA, F.A. **The Ecology and Harvest Potential of Titica Vine Roots (Heteropsis flexuosa: Araceae) the Eastern Brazilian Amazon**. Forest Ecology and Management, v.182, p. 59-73, 2003.
- PRANDI, R., **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- QUEIROZ, M.A. de. "Conservação e desenvolvimento de cucurbitáceas no Nordeste brasileiro". In: **Encontro de Genética do Nordeste**. Anais. Teresina: UFPI, p.69, 1993.
- SHAFFER, Kay. **O berimbau-de-barriga e seus toques**. Rio de Janeiro: Funarte, 1977.
- SHERBY, O. D. WADSWORTH, J. **Ancient Blacksmith, the Iron Age, Damascus Steels, and Modern Metallurgy**. Journal of Materials Processing Technology, v. 117, p. 347-353, 2001.
- VIANA, Marcelo. "Algumas pioneiras negras na história da matemática". **Folha de São Paulo**, 5 set. 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marceloviana/2023/09/algumas-pioneiras-negras-na-historia-da-matematica.shtml>>. Acesso em: 28 set. 2023.
- WONG, K. **O encontro de uma nova espécie**. Scientific American Brasil, no 37, p. 16-19, 2010.
- ZANINI, Fábio. "Óasis de ciência na África pesquisa vacina promissora contra malária". **Folha de São Paulo**, 9 Mai. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/05/oasis-de-ciencia-na-africa-pesquisa-vacina-promissora-contr-malaria.shtml>>. Acesso em: 18 Set. 2023.



Programa etnomatemática, formação de professores e possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/03 no Ensino de Matemática ●

por **Cristiane Coppe**¹

— Para início de conversa...

Este texto pretende discutir/refletir sobre as potencialidades de implementação da Lei Federal nº 10.639/03 na prática docente, tendo como referencial teórico D'Ambrosio (2001), buscando subsídios no Programa Etnomatemática como um movimento contracolizador em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e com os valores civilizatórios afro-brasileiros. Tal proposta trará dois projetos antirracistas em contextos diferentes de formação de professores, a saber: ações desenvolvidas em uma escola municipal da cidade de São Paulo, como etapa de um projeto de pesquisa de doutorado, em andamento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, e um curso de formação de professores que ensinam matemática, desenvolvido em uma escola particular da cidade de São Paulo, a partir de uma dissertação de mestrado concluída no referido programa.

— O Programa Etnomatemática como um movimento antirracista

Diversos educadores matemáticos no âmbito nacional e internacional, bem como grupos de pesquisa

em etnomatemática, têm se debruçado sobre estudos e novos diálogos teóricos na compreensão do campo de pesquisa em etnomatemática, constituindo redes de saberes em diversos países. Knijnik, Wanderer, Giongo e Duarte (2012) apontam Ubiratan D'Ambrosio como sendo a referência principal em etnomatemática, e diversos pesquisadores no contexto internacional desenvolvem estudos dando continuidade à teoria D'Ambrosiana.

Frankenstein e Powell (1997) e Knijnik (1996) interpretam o termo etnomatemática, apontando-o como um programa de pesquisa que se desenvolve junto com a prática escolar, reconhecendo que todas as culturas produziram e produzem conhecimentos matemáticos. O Programa Etnomatemática considera importante a inserção desses conhecimentos no currículo escolar para que possam ser contemplados e compreendidos em sua diversidade.

O Programa Etnomatemática, segundo D'Ambrosio (2001), é um programa de pesquisa com óbvias implicações pedagógicas. O autor "revisita" sua própria teoria, ampliando o programa em suas dimensões conceitual, histórica, cognitiva, política, epistemológica e educacional, considerando, também, os desafios do cotidiano. Para este texto, as dimensões educacional e política do Programa Etnomatemática encontram caminhos dialógicos por considerá-los elementos potencializadores para a implementação da Lei nº 10639/03 no Ensino de Matemática.

Cabe ainda ressaltar que a experiência de D'Ambrosio no Mali, no continente africano, provoca reflexões acerca da construção de conhecimentos matemáticos e da expertise na construção de templos e cidades.

¹ Docente e pesquisadora da UFU e Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atualmente é diretora da Diretoria de Pesquisas e Estudos Afro-raciais (Diepafo) da UFU.

D'Ambrosio menciona tal vivência no **episódio 2: Ciência e Tecnologia, da série Mojubá, produzida pelo projeto A Cor da Cultura**.

Passados quase 40 anos do movimento inicial da Etnomatemática, novas ações de pesquisa têm se configurado em nível nacional e internacional. No âmbito nacional, o número temático “Múltiplas Vozes em Etnomatemática”, do periódico Educação Matemática em Revista, publicado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) no ano de 2018, apresenta o desenvolvimento de diferentes pesquisadores no campo da Etnomatemática. No contexto internacional, destaca-se o livro *Ethnomathematics in Action: Mathematical Practices in Brazilian Indigenous, Urban and Afro Communities*, organizado por Milton Rosa e Cristiane Coppe, publicado no ano de 2020 pela editora Springer.

No movimento de continuar na luta antirracista, tanto nas pesquisas, quanto na minha prática docente e em espaços administrativos na universidade, indico minha “Opção decolonial/contracolonial antirracista”, como sinalizam Tamayo e Mendes (2021).

A opção decolonial trata de admitir a existência de padrões de poder que tem criado mecanismos e discursos para diferenciar hierarquicamente grupos sociais, práticas e costumes, formas de pensar; assim como a necessidade de enfrentamento dos pilares estruturais de discursos e lógicas que privilegiam um único modelo epistemológico. Significa pensar uma Educação Matemática, ou uma Etnomatemática, que questiona a si mesma e, além do mais, se contrapõe às práticas racistas e ao projeto eurocêntrico de saber que inferioriza e discrimina todos os saberes que não se submetem à matriz cultural branca europeia, no caso a Matemática – disciplinarmente organizada – e seus padrões. (Tamayo e Mendes, 2021, p.5-6)

Dentro do campo da educação matemática, entendo que o Programa Etnomatemática se coloca como um caminho contracolonial e antirracista. A etnomatemática e a contracolônização são duas vertentes críticas relevantes no campo da educação (matemática) libertadora. Ambas visam a questionar os sistemas de poder e privilégio presentes nas práticas pedagógicas tradicionalistas e nas escolhas dos conteúdos curriculares, e promover uma visão mais inclusiva e equitativa da aprendizagem. Nesse sentido, Bispo dos Santos (2023) afirma que:

Os indígenas viviam no Brasil em um sistema de cosmologia politeísta. Viviam integrados cosmologicamente, não viviam humanisticamente. Chegaram então os portugueses, com as suas humanidades, e tentaram aplicá-las às cosmologias dos nossos povos. Não funcionou. Surgiu assim o contracolo-

nialismo. O contracolônialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. [...] **O contracolônialismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado** (grifo nosso). Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vidas iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraquecemos o colonialismo. Trouxemos a palavra contracolônialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo. Criamos um antídoto: estamos tirando o veneno do colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio. (Bispo dos Santos, 2023, p. 58-59)

Considerando a discussão da contracolônização de Bispo dos Santos (2023), no âmbito curricular, a etnomatemática é indicada como uma ferramenta pedagógica para a implementação da Lei nº 10639/03 no Ensino de Matemática. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não cita o Programa Etnomatemática. A vertente cultural não é discutida como um elemento relevante para a formação dos estudantes. No entanto, o documento complementar à BNCC intitulado *Temas Transversais Contemporâneos na BNCC: Proposta de Prática de Implementação*, publicado em 2019, pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da Secretaria da Educação Básica, inclui a vertente do multiculturalismo como sendo um desses temas. O documento propõe como discussão para o multiculturalismo, a diversidade cultural e a educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

O documento apresenta a transversalidade como “um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica” (Brasil, 2019, p.4). Aponta ainda projetos inter/multi/transdisciplinares como um caminho que pode promover a metodologia para práticas pedagógicas que rompam com a fragmentação dos conhecimentos, colocando essas ações como possibilidades e desafios para as escolas. Alguns exemplos amplos são apresentados, mas penso que, como educadores, é preciso ampliar nossos conhecimentos e dialogar com nossos pares. Daí a importância de se pensar uma formação de professores para uma educação (matemática) antirracista.

Na continuidade dessa conversa, apresentarei dois projetos antirracistas em contextos diferentes de formação de professores. A proposta vem no sentido de pensar que é possível realizar ações nas escolas a partir de formações dialogadas, como a essência do projeto A Cor da Cultura, com seus valores civilizatórios afro-bra-



Episódio 2
Ciência e Tecnologia,
da série Mojubá,
produzido pelo projeto
A Cor da Cultura.



FIGURA 1
 Azoilda Loretto da Trindade

sileiros (ludicidade, musicalidade, memória, ancestralidade, energia vital-axé, religiosidade, oralidade, cooperação/comunitarismo, corporeidade e circularidade) que inspiraram os projetos a seguir.

EXATA-MENTE-NEGRA

O projeto de doutorado da pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática (GEPEm), Ana Paula dos Santos, cujo título é *EXATA-MENTE-NEGRA: mulheres negras ensinando por meio do Programa Etnomatemática em interface com os valores civilizatórios afro-brasileiros* tem como objetivo principal trazer possibilidades e construir práticas pedagógicas/educacionais que aprimorem o conhecimento tanto de estudantes quanto de educadores de uma escola pública no município de São Paulo, utilizando o Programa Etnomatemática como instrumento de mudança, integrando-o aos valores civilizatórios afro-brasileiros.

A proposta, ainda em andamento, tem como público-alvo estudantes e professoras(es) do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. A principal motivação para o desenvolvimento do tema de pesquisa foi a dissertação de mestrado da pesquisadora, cujo título é *Uma proposta Etnomatemática por meio de raízes africanas para um currículo descolonizado*, defendida no ano de 2021 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), sob minha orientação. O objetivo da investigação era pensar em uma proposta de construção de um currículo colaborativo envolvendo professoras que ensinam matemática em uma escola pública do Estado de São Paulo.

A pesquisadora Ana Paula buscou estabelecer um diálogo entre intelectuais negras da educação e da educação matemática e as professoras participantes de um curso de autoformação, que se realizava nos momentos destinados às horas pedagógicas da escola, ao longo da pesquisa. Uma das intelectuais negras estudadas foi a pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade (Figura 1), destacando a coletânea *Africanidades brasileiras e educação*. De acordo com Santos (2021):

Em um dos seus textos, 'Reinventando a roda: experiências multiculturais de uma educação para todos', nesta coletânea, Azoilda discursa sobre uma educação para todos. O texto oferece um diálogo com a educação e o que as ações pedagógicas podem oferecer e possibilitar num lugar de desigualdades raciais, étnicas e culturais[...]. Azoilda fala o quão importante é lidar com as diferenças no cotidiano educacional, e afirma que essas ações jamais são neutras e carregam consigo um ideal.

(Santos, 2021)

As mulheres negras que protagonizaram a pesqui-

sa, ora com suas histórias de vida, ora com sua produção de conhecimentos, antes já se destacavam como educadoras de uma escola de Educação Básica no Estado de São Paulo. Tal protagonismo foi ganhando força a partir do desenvolvimento das etapas da pesquisa de Santos (2021), com as ações em sala de aula, apoiando-se na ideia de dois projetos educacionais: O projeto “África” e o projeto “Jogos Africanos”.

O projeto “África” foi desenvolvido na escola no ano de 2018, proporcionando o estudo de temáticas raciais ligadas ao Programa Etnomatemática e posterior aplicação de ações em sala de aula. O planejamento das ações era feito de forma colaborativa durante a hora pedagógica, duas vezes por semana, dinamizado pela pesquisadora Ana Paula, que também atuava como professora da escola, e nesses momentos atuava como formadora junto aos seus pares. O projeto foi finalizado com uma mostra pedagógica das ações desenvolvidas em cada nível de ensino e área do conhecimento, apresentando um caráter interdisciplinar.

No ano seguinte a escola elegeu o projeto “Jogos Africanos” para desenvolver. A proposta partiu dos próprios educadores, que manifestaram o desejo de continuar a ter como pressuposto teórico-metodológico o Programa Etnomatemática. Os estudantes eram orientados pelas educadoras a pesquisarem a história de um jogo africano, identificando nome, região da África em que é conhecido, objetivos do jogo e contexto cultural. Após o trabalho de pesquisa, os estudantes eram orientados a confeccionarem os jogos pesquisados com material reciclável (Figura 2) e apresentarem para a turma.

O projeto *EXATA-MENTE-NEGRA: mulheres negras ensinando por meio do Programa Etnomatemática em interface com os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros* conquistou a escola onde foi aplicado. Os(as) professores(as) conseguiram entender a importância do trabalho do projeto e suas contribuições para o trabalho em sala de aula. Aproximar protagonistas negras, intelectuais e todas que estão envolvidas com o desenvolvimento da pesquisa, para aproximar as dimensões do programa etnomatemática com as relações étnico-raciais na educação, escrevendo novas trajetórias negras.

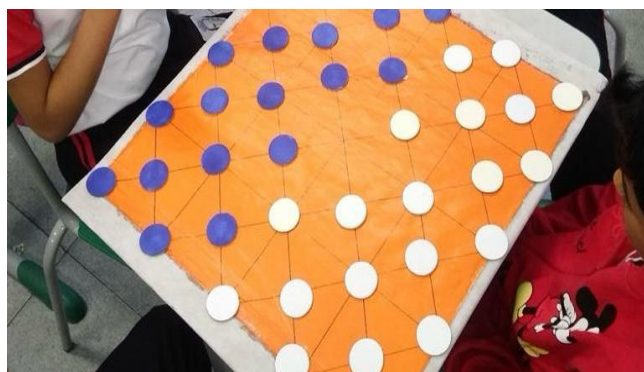


FIGURA 2

Apresentação de alguns jogos confeccionados pelos estudantes/ Fonte: (COPPE e SANTOS, 2020, p. 64)

“O texto oferece um diálogo com a educação e o que as ações pedagógicas podem oferecer e possibilitar num lugar de desigualdades raciais, étnicas e culturais[...]. Azoilda fala o quão importante é lidar com as diferenças no cotidiano educacional, e afirma que essas ações jamais são neutras e carregam consigo um ideal. ”

A MATEMÁTICA NOS PERTENCE!

A dissertação de mestrado intitulada *A Matemática nos pertence! Mobilizando saberes sobre a perspectiva decolonial, o Programa Etnomatemática e a Lei n.º 10.639/03 em um curso de formação de professores*, do pesquisador negro Fabio Lopes da Silva, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática (GEPEm), investigou, por meio de uma perspectiva decolonial, como a Educação Matemática pode contribuir para a reconstrução dos currículos escolares para uma efetiva implementação da Lei n.º 10.639/03, garantindo nas escolas, nos currículos e na formação de professores o direito à diversidade étnico-racial.

O projeto de pesquisa foi realizado em uma escola particular da cidade de São Paulo, cuja mantenedora tem caráter filantrópico. Em 2015, a escola decidiu implementar cotas sociais em caráter de bolsa de estudo, considerando 20% das vagas ofertadas, tal como sugerem os documentos legais para a tal política de Ações Afirmativas. Considerando a interseccionalidade “raça-cor com nível sócio-econômico”, a comunidade escolar se surpreendeu ao ver que a grande maioria dos estudantes ingressantes cotistas eram negras e negros. A nova realidade trouxe conflitos nas relações pessoais entre os estudantes, na relação professor x estudante, e uma sensação de “não-pertencimento” dos referidos estudantes ao ambiente escolar. O pesquisador Fábio, professor na escola desde o ano de 2009, foi procurado por esse grupo de estudantes para ajudá-los a criar o coletivo Preto na Escola.

A realidade da escola, ancorada pela força do Movimento *Vidas Negras Importam*, acelerou a implementação da meta pedagógica “Escola: lugar das diferenças” para o percurso formativo nos anos de 2020/2021. Foi implementado assim um curso de formação para os professores que ensinavam matemática na escola, como proposta para refletir sobre a implementação da Lei n.º 10.639/03 e a construção de uma educação (Matemática) antirracista em um colégio particular, valorizando as diferenças – culturais e sociais – na busca pela transformação da realidade, a fim de se construir uma escola verdadeiramente inclusiva, que luta pela igualdade racial e que trabalhe na construção de um currículo antirracista ao longo dos anos.

De acordo com Silva Lopes (2023):

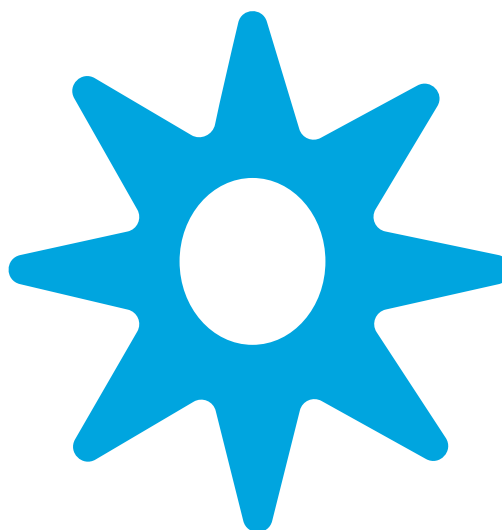
o planejamento dos encontros de formação teve como inspiração as oficinas pedagógicas do projeto A Cor da Cultura, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, a Fundação Palmares, a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e o MEC. Este projeto, que teve o seu início em 2004, produziu materiais audiovisuais, ações culturais e coletivas, que visam a práticas positivas, valorizando a

história e a cultura afro-brasileira sob um ponto de vista afirmativo. Podemos considerar este projeto como mais uma conquista do movimento negro e de organizações aliadas no combate ao racismo e em favor da democratização da educação, que proporcionou formações em diferentes regiões do Brasil. (Silva Lopes, 2023, p. 137)

O pesquisador aponta que a sensibilização foi uma das principais estratégias para incentivar a participação dos professores cursistas na formação do projeto A Cor da Cultura e nas reflexões acerca dos materiais produzidos pelo projeto. O curso de formação teve os seguintes objetivos:

- promover uma formação continuada de professoras e professores que ensinam matemática acerca da perspectiva decolonial, apontando a necessidade de outras narrativas que contemplem a educação para relações étnico-raciais nos currículos de matemática;
- analisar os discursos das professoras e dos professores que ensinam matemática acerca da temática racial (antes, durante e depois da formação);
- refletir sobre as percepções dos cursistas acerca do Programa Etnomatemática. (Silva Lopes, 2023)

Os encontros aconteceram no período da Pandemia de Covid-19, foi ministrado na modalidade EAD, e envolveu três momentos didáticos: a) Acolhimento e Sensibilização; b) Ampliação dos Conhecimentos e c) Interação pelo chat.



O quadro 1 apresenta os temas e objetivos dos encontros realizados:

ENCONTRO/TEMA

A NECESSIDADE DE CONTARMOS OUTRAS HISTÓRIAS

Objetivo Principal: Mostrar a importância das narrativas na construção das identidades e apresentar a perspectiva decolonial como um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico aos efeitos da colonialidade do saber.

IDENTIDADE E DIVERSIDADE NA FORMULAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Objetivo Principal: Pensar em como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade e contemplar a educação para as relações étnico-raciais em nossos currículos.

A QUESTÃO RACIAL

Objetivo Principal: Propor uma reflexão sobre a segregação não oficial entre negros e brancos na sociedade brasileira, e também sobre a naturalização do racismo no Brasil.

EDUCAÇÃO É RESISTÊNCIA

Objetivo Principal: Apresentar o papel do Movimento Negro brasileiro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial brasileira.

O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA COMO PROPOSTA PARA PENSARMOS UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA ANTIRRACISTA

Objetivo Principal: Caracterizar as dimensões do Programa Etnomatemática. Destacar e comentar, mais detalhadamente, sobre a dimensão pedagógica do Programa Etnomatemática e as possibilidades que este programa oferece para pensarmos em uma educação matemática antirracista.

O PENSAMENTO DECOLONIAL E O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA COMO PROPOSTAS DE RE(X)ISTÊNCIA

Objetivo Principal: Descrever os valores civilizatórios afro-brasileiros e ressaltar a importância destes valores estarem presentes em nossas propostas curriculares, além de mostrar exemplos de atividades que podem ser utilizadas em sala de aula para trabalhar os saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana.

Ao final do curso, e com a análise dos dados coletados, o pesquisador Fábio Lopes da Silva considerou que o Programa Etnomatemática “pode possibilitar aos educadores um arcabouço teórico necessário para relacionar os conhecimentos matemáticos com a cultura africana e afro-brasileira, combatendo discursos que ainda persistem em ocupar um lugar no debate sobre educação matemática e o cumprimento da Lei n.º 10.639/03.” (Silva Lopes, 2023, p. 274)



FIGURA 3

Osso de Ishango exposto no Real Instituto Belga de Ciências Naturais. Os d'Ishango por Ben2 sob licença Creative Commons – Atribuição–Compartilhagual 3.0 Não Adaptada. Para ver a licença, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.pt>

— E você, leitor(a)? Você acha que a matemática nos pertence?

Se for realizado um movimento de investigação do primeiro registro numérico da humanidade, que indica um dos princípios do surgimento da matemática, teremos como resposta o continente africano. O osso de Ishango (Figura 3) é um fragmento histórico-arqueológico do período pré-histórico Paleolítico, aproximadamente entre 18 mil a 20 mil anos antes da era comum. Acredita-se que o osso era utilizado para gravar registros da época. Foi encontrado pelo cientista Jean de Heinzelin de Braucourt, em 1960, na região do Congo, próximo à nascente do rio Nilo. O artefato possui 10 cm de comprimento e foi confeccionado com um osso de babuíno, com um pedaço de quartzo em uma das extremidades.

O osso de Ishango foi encontrado na África e é considerado o primeiro registro numérico da humanidade. O continente africano é o berço da matemática. Então ela nos pertence, pertence ao continente africano e à nossa diáspora no Brasil. Como educadores (matemáticos), o grande desafio é descolonizar o currículo, e ter como desafio na prática docente o deslocamento do surgimento da matemática da Europa para a África. A troca de conhecimentos entre as civilizações sempre ocorreram e fortaleceram as regiões privilegiadas economicamente. No entanto, quem escreveu essa história da matemática? Afirmamos novamente, tal como o primeiro encontro da formação descrito no Quadro 1: “É necessário contar outras histórias!”

Convido você, educador (matemático), a assumir uma “Opção decolonial/contracolonial e antirracista”, que traga narrativas de mulheres e homens negros que produziram conhecimentos em África e os trouxeram para o Brasil, revelando a riqueza arquitetônica, a ludicidade dos jogos, a contação de histórias (memória), a religiosidade, a ancestralidade, a musicalidade, e tantos outros valores civilizatórios afro-brasileiros. ●

Referências

- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.
- COPPE, Cristiane; SANTOS, Ana Paula. “African and Afro-Brazilian Roots for Mathematics Teaching: Decolonize the curriculum”. In: ROSA, Milton; COPPE, C. (Orgs.). **Ethnomathematics in Action: Mathematic Practices in Brazilian Indigenous, Urban and Afro Communities**. Switzerland: Springer, 2020.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FRANKENSTEIN, Marlyn; POWELL, Arthur. **Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education**. Albany: State University of New York Press, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- KNIJNIK, Gelsa. WANDERER, Fernanda. GIONGO, Ieda Maria. DUARTE, Claudio. **Etnomatemática em Movimento**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.
- TAMAYO, Carolina., RODRIGUES MENDES, Jackeline. “Opção decolonial e modos outros de conhecer na Educação (Matemática)”. **Revista de Educação Matemática**. 18(2).2021. Disponível em: <<http://portal.amelica.org/ameli/journal/173/1732457003/>>. Acesso em: 20 set. 2023.
- SILVA LOPES, Fábio. **A MATEMÁTICA NOS PERTENCE! Mobilizando saberes sobre a perspectiva decolonial, o Programa Etnomatemática e a Lei n.º 10.639/03 em um curso de formação de professores**. São Paulo. São Paulo. (Dissertação de Mestrado em Educação) FE-USP, 2023.
- SANTOS, Ana Paula. **Uma proposta Etnomatemática por meio de Raízes Africanas para um currículo descolonizado**. São Paulo. (Dissertação de Mestrado em Educação) FE-USP, 2021.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. “Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira”. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (Coleção A Cor da Cultura, v. 5)



Educação quilombola e educação escolar quilombola: em tela, a potência das encruzilhadas ●

por **Evanilson Tavares de França**¹

—
Iniciando uma prosa, embora seja ela imemorial

A Mussuca é um quilombo
A Mussuca é um quilombo
Eu nasci e me criei aqui
Eu nasci e me criei aqui
E cadê o Samba
Olhe ele aqui
E cadê o Samba
Olhe ele aqui

Acima, mais uma das dezenas de cantigas compostas pela “Mestre dos mestres da cultura popular”², a senhora Nadir dos Santos, ou Nadir da Mussuca³, como é mais conhecida, no território sergipano, essa tradicionalista. A habilidade para compor ela herdou do seu pai, José Paulino; já o título lhe chegou às mãos por iniciativa da Prefeitura Municipal de Laranjeiras, município que guarda a Comunidade Remanescente de Quilombo

Mussuca, em Sergipe, onde Nadir é liderança cultural e guardiã dos saberes ancestrais; ela é, em palavras de Hampaté Bâ (2010), um “saco de falas”.

O cântico embala o Samba de Pareia, prática afro-diaspórica movente e movida por mulheres daquela comunidade. Essa modalidade de samba, até onde sabemos, é exclusividade da Mussuca, e destaca-se por um desenho coreográfico, exigindo que os corpos brinquem em dupla, que logo mais formam quartetos, os quais se desfazem constituindo novos quadrados, e estes, magicamente, transformam-se em um grande círculo.

Maria da Conceição de Jesus, a Maria do Samba de Coco, que já foi líder do Samba de Pareia, faz o seguinte retrato da prática de matriz africana: “[...] o Samba de Pareia tem que sambar todo mundo, de quatro em quatro. É quatro aqui... tá quatro sambando aqui, pá pá pá [faz o ritmo]; quando essas daqui vira pra cá, já samba com as quatro de cá...”⁴. Dona Maria, assim como Dona Nadir, também foi aureolada com o título de “Mestre dos mestres da cultura popular”.

Mais distante da capital sergipana, no sertão do Estado, a tarefa de “saco de falas” é assumida por outra mulher, Josefa Maria da Silva Santos, a conhecida e requisitada Zefa da Guia, líder da Comunidade Quilombola⁵ Serra da Guia, localizada no município de Poço Re-

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (UFS). Professor e pedagogo do Sistema Estadual de Ensino (Sergipe). Poeta. Membro do Phala/Unicamp (Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Práticas Culturais), e do NEABI/UFS (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas).

² Esse título foi concedido pela Prefeitura Municipal de Laranjeiras, por intermédio da Lei Municipal n.º 909/2009, de 29 de outubro de 2009, que “institui o registro dos ‘Mestres dos Mestres da Cultura’ na Cidade de Laranjeiras [...]” (LARANJEIRAS, 2009, ementa). Na Comunidade Remanescente de Quilombo Mussuca, três pessoas foram laureadas; duas delas são contempladas nessa escrita, Dona Nadir e Dona Maria do Samba de Coco.

³ Há um documentário (“Nadir da Mussuca”) produzido pela professora Alexandra Dumas que se debruça sobre o Samba de Pareia e, evidentemente, sobre um tanto da vida e obra de Nadir dos Santos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&si=OLb-FNacucPKWWLu-&v=eG-X3Cx77iw&feature=youtu.be>>.

⁴ França, 2021, p. 151.

⁵ Nesta escrita, utilizaremos como sinônimos as seguintes expressões: comunidade remanescente de quilombo, comunidade quilombola e quilombo.

dondo, há mais de 170 km de Aracaju. Dona Josefa, além de exercer a liderança da comunidade, é também líder espiritual do quilombo. É ainda benzedeira, parteira e guardiã dos segredos milenares das ervas. Foi recorrendo a estas que a tradicionalista curou o câncer de próstata do esposo, como nos revelou em entrevista que nos foi concedida em 2022.

A atividade de parteira, uma missão, segundo Dona Josefa, teve início aos 11 anos de idade, quando fez o primeiro parto. De lá para cá, mais de cinco mil crianças vieram à luz por suas mãos, e não só em Sergipe. Alagoas, Pernambuco e Bahia também contaram com sua habilidade de parteira ao longo de mais de cinco décadas. E ela, agradecida, orgulha-se de “nunca ter perdido uma mãe ou um bebê”.

No centro-sul de Sergipe, no município de Simão Dias, outra Josefa desponta. Referimo-nos à Josefa Santos de Jesus, líder da Comunidade Remanescente de Quilombo Sítio Alto e guardiã de saberes ancestrais de difícil datação. Essa tradicionalista, que, segundo a racionalidade ocidental moderna, comporia o grupo dos analfabetos, ergueu com as próprias mãos uma casa de taipa (o Memorial de Sítio Alto), e nela expôs artefatos culturais que remetem ao período de escravização do povo negro no Brasil.

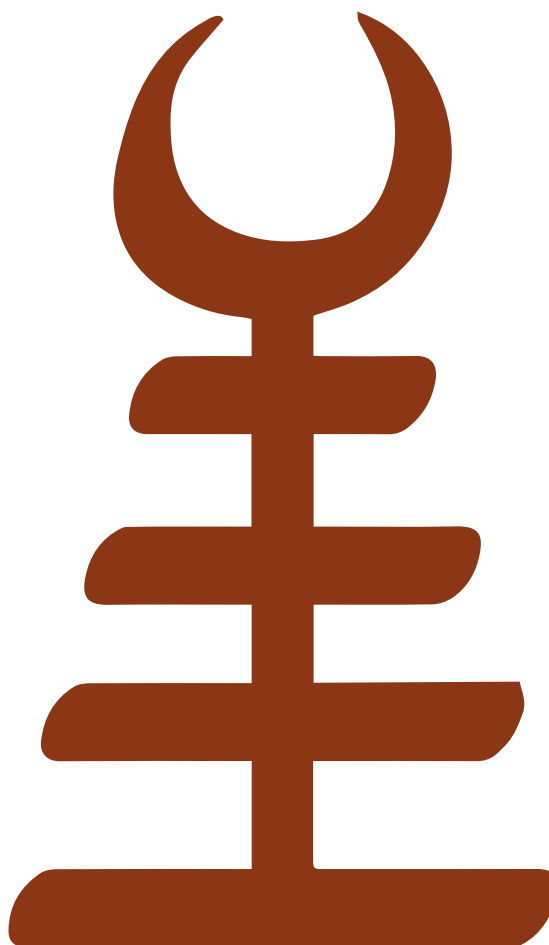
Sempre que visitamos o Quilombo, Dona Josefa conduz-nos ao Memorial e com voz pausada, apontando para os artefatos, fala-nos sobre cada um deles, sem lacunas ou carências. E se perguntas lhe forem dirigidas, ainda com a voz pausada, Dona Josefa responde uma após outra, deixando as palavras brotarem de seu corpo físico, simbólico e ancestral.

Essa Josefa destaca-se também pelo cultivo da semente crioula⁶ e pela preservação e transmissão do Samba de Roda, mais uma prática afrodiáspórica que singulariza o modo de ser e de existir das comunidades remanescentes de quilombos.

Há no Brasil, conforme Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs)⁷, disponível no site da Fundação Cultural Palmares, 3.638 quilombos; destes, 2.961 já se encontram devidamente certificados.

Cada comunidade constitui um território específico, com história única e práticas culturais singulares, ainda que estas últimas possam se fazer presentes em outros quilombos. Nesses casos, ou seja, nas situações em que certos saberes demarcam as vidas de quilombos distintos, eles, os saberes, não são praticados do mesmo modo, e não alcançam as(os) praticantes do mesmo jeito. É por meio, portanto, da interação entre território físico, práticas culturais e os sujeitos que as praticam que

Cada comunidade constitui um território específico, com história única e práticas culturais singulares, ainda que estas últimas possam se fazer presentes em outros quilombos. Nesses casos, ou seja, nas situações em que certos saberes demarcam as vidas de quilombos distintos, eles, os saberes, não são praticados do mesmo modo, e não alcançam as(os) praticantes do mesmo jeito.



⁶ Trata-se de semente preservada conforme os saberes milenares, ancestrais; portanto, sem alteração genética e cultivada em ausência de produtos químicos. Essas sementes são passadas de geração a geração; o mesmo ocorre em relação ao modo de preservá-las.

⁷ Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>>. Acesso em 06 out. 2023.

se vai forjando, sempre num contínuo, a identidade das comunidades e, também, das(os) quilombolas.

No mais das vezes, os saberes que identificam as comunidades quilombolas são de tradição oral. É o caso, por exemplo, do Samba de Pareia e do Samba de Roda, apresentados anteriormente, assim como dos conhecimentos ancestrais das ervas, das rezas, do cuidado com as sementes (crioulas), do parto caseiro. E esses saberes, apesar da racionalidade ocidental moderna, que intencionalmente busca invisibilizá-los, alocá-los numa zona do não-ser, resistem e continuam produzindo presenças.

—

Educação Quilombola: sob lume, os “sacos de fala”

Falar sobre Educação Escolar Quilombola (EEQ) como se ela resumisse todos os processos de construção e transmissão de saberes movidos em comunidades remanescentes de quilombo simbolizaria, em nosso olhar, um agrilhoamento a uma visão de mundo monofônica e monossêmica. A mesma que, ainda no século 15, foi responsável pelo extermínio de dezenas de milhões de seres humanos, nas Américas, e pelas múltiplas formas de violência direcionadas aos corpos africanos – a escravização entre elas.

Cremos ser conveniente dedicar mais algumas linhas àquele momento histórico, mesmo porque, apesar dos rastros de sangue e pedaços de corpos deixados pelo caminho, aquela racionalidade ainda nos acompanha e atravessa-nos, apesar das múltiplas formas de resistência engendradas desde, também, o século 15.

Aníbal Quijano, em escrita contundente, revela-nos que apenas nas três primeiras décadas do século 16, ou seja, de 1501 a 1530, mais da metade da população das Américas fora exterminada. Como naquele período, segundo o sociólogo, no mesmo lugar, o número de nativos superava os cem milhões de habitantes, e mais de cinquenta milhões foram mortos em 30 anos, chegou-se a 4560 assassinatos diários, e a mais de 190 execuções a cada hora.

Naquele mesmo século (século 16), arrancados, com requintes de violência, da outra margem do Atlântico, milhões de africanas e africanos chegaram às Américas onde seriam escravizados, teriam seus corpos explorados e estuprados, e suas práticas culturais seriam satanizadas, perseguidas e condenadas.

Segundo pesquisas realizadas por um conjunto de universidades espalhadas pelo mundo, entre elas a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – estamos nos

referindo ao *Voyages: the transatlantic slave trade database*⁸ –, “entre 1525 e 1867 [...], 3.189.262 africanos escravizados desembarcaram no Brasil, o que corresponde a 36,7% dos africanos que desembarcaram nas Américas, em portos europeus ou em outros portos africanos”⁹.

Dos 12,5 milhões de negras e negros arrancados brutalmente de seu território e transportados em condições degradantes nos porões dos navios negreiros (tumbeiros), 10,7 milhões aportaram nas Américas¹⁰. A diferença, ou seja, 1,8 milhão de africanos tiveram suas vidas ceifadas durante a travessia e seus corpos jogados nas águas de Yemanjá.

Talvez a leitora e o leitor estejam nesse momento da leitura se perguntando “Mas o que isso tem a ver com a Educação Quilombola?”. A pergunta é oportuna, e esperamos respondê-la a seguir.

Um provérbio africano ensina que “quando um velho morre, uma biblioteca arde”. Outro diz: “Enquanto os leões não forem historiadores, a glória da caça sempre irá para o caçador”. Os provérbios são marcas das práticas culturais de tradição oral. E assim como os cânticos, contribuem para a memorização dos saberes que singularizam cada comunidade. E eles, os saberes, são transmitidos de boca a ouvido, e de corpo a corpo. Não é sem sentido que a Oralidade e a Memória são valores civilizatórios afro-brasileiros: “Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu”¹¹. A Oralidade, por sua vez, faz-se de boca a ouvido, mas também a partir de conversas corporais (físico e ancestral).

Nas sociedades de tradição oral, “a permanência do texto repousa unicamente na memória”¹², ainda que, em muitos casos, considere-se a memória “como o não-saber que conhece esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção”¹³.

Para nós, a memória está inscrita no corpo e, por isso mesmo, os processos de ensino e de aprendizagem, nas comunidades de tradição oral, efetivam-se corpo a corpo, de corpo inteiro e de corpo presente. Aprende-se enquanto se pratica, e pratica-se para aprender. E esses processos se desdobram “naturalmente” a partir desses atravessamentos entre territórios que se complementam e constituem-se mutuamente.

Estamos transitando pela compreensão de práticas culturais, de espaço geográfico e de corpo como territórios: “o território é, assim, o lugar marcado de um jogo, que se entende em sentido amplo como a pro-

⁸ Para mais informações, acessar o link: <<https://www.slavevoyages.org/>>.

⁹ Bernardino-Costa, et alii (2019, p. 16).

¹⁰ A esse respeito, ver Ribeiro e Silva (2017).

¹¹ Trindade (2010, p. 14, como no original).

¹² Calvet (2011, p. 28).

¹³ Gonzalez (1984, p. 226).

toforma de toda e qualquer cultura: sistema de regras de movimentação humana de um grupo, horizonte de relacionamento com o real¹⁴. Esse “jogo” é engendrado no, pelo e com os territórios, sejam eles físicos ou simbólicos, enquanto constroem e constroem-se, sempre numa relação dialética e dialógica.

É nas *cruzas* desses territórios que os modos de ser, de fazer, de aprender e de ensinar erguem-se. Não estamos com isso afirmando que a Educação Quilombola efetiva-se em ausência de uma sistematização (embora isso também ocorra), mas que ela se processa de modo próprio e em sintonia com a identidade de cada comunidade. Por exemplo, o Samba de Pareia é ensinado e aprendido no cotidiano do quilombo, quando se participa da prática, mesmo que apenas como espectador. Mas há também uma preocupação das brincantes de transmiti-lo de maneira formal para as crianças e adolescentes. Tanto é assim que há na comunidade um grupo mirim de Samba de Pareia, o qual se encontra sob a coordenação de dona Marizete.

Em resumo, compreendemos Educação Quilombola como um conjunto de processos de construção e de transmissão de saberes que ocorrem no cotidiano das comunidades remanescentes de quilombo, sistematicamente ou não, no qual os corpos participam inteiramente e fazem-se sujeitos do processo durante todo o seu desdobramento. A Oralidade e a Memória são requisitos constitutivos desses processos; também o são a Ancestralidade, a Territorialidade, a Cooperação, a Religiosidade, a Ludicidade, a Musicalidade e o Axé (valores civilizatórios afro-brasileiros), este se configurando como a Energia Vital imprescindível à produção e ao fortalecimento dos territórios em jogo.

Desse entendimento resultam, entre outras, três construções fundamentais: 1) a Educação Quilombola é *sankôfica*, uma vez que seu erguimento é impossível em ausência da Ancestralidade. É nela que se buscam os motivos e as motivações para as existências, resistências e reexistências; 2) contrariamente a uma compreensão romântica e, por isso mesmo, conservadora, a Educação Quilombola não é engessada nem está presa em um passado remoto que se encontra registrado no corpo; ela se faz na encruzilhada, move-se “pelo aqui e o acolá”, o ontem, o hoje e o amanhã. Por isso sua arquitetura é sempre um vir a ser, uma perspectiva e uma transgressão; 3) a Educação Quilombola não se processa no território delimitado pela escola, ainda que não o negue. Ela transita pelos corpos afrodiaspóricos, move-os e por eles é movida; tem como lugar não a zona do ser, ou a zona do não-ser, mas a *zona do sendo*. E como prática de *cruzo*, “opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo,

adicioná-lo como acúmulo de força vital¹⁵.

No entanto, pensando melhor, há um quarto elemento fundante dessa educação. Como ela está atrelada à Memória, à Ancestralidade, à Oralidade, os sacos de fala lhes são imprescindíveis. Em razão disso, as mortes denunciadas no início desse subitem simbolizam, também, tentativas de apagamento desses saberes e, por conseguinte, dessa perspectiva de educação. As anciãs e os anciãos bibliotecas, queimadas ontem e hoje, são estratégias engendradas pela racionalidade ocidental moderna com o intuito de silenciar os leões e levar a glória da caça para o caçador.

—

Educação escolar quilombola: a encruzilhada como lugar de potência

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino definida pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, a ser ofertada “por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas [...] como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas¹⁶”.

Por tratar-se de resolução outorgada pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, a modalidade de ensino em espelho abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como a Educação do Campo, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, não tendo, por conseguinte, o Ensino Superior como campo de atuação.

Em relação ao currículo, a Resolução é bastante pro-fícua. Já no artigo 1º, disciplina-se que a modalidade de ensino deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o País;
- h) da territorialidade.¹⁷

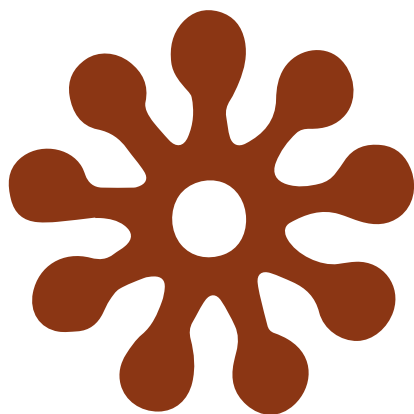
¹⁴ Sodré (1988, p. 23, itálicos do autor).

¹⁵ Rufino (2017, p. 43).

¹⁶ Brasil (2012, art. 1º, IV).

¹⁷ Brasil (2012, art. 1º, I).

A atitude decolonial faz-se fundamental para não esquecermos que, a despeito do fim do colonialismo, a lógica que o engendrou permanece nos diversos âmbitos da vida (no saber, no poder, no espiritual, no ser), mesmo após o fim da colonização formal e da conquista da independência.



Mais adiante, pode-se ler: “A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território”¹⁸. E segue:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (BRASIL, 2012, art. 34)

Permaneceríamos aqui, por longas páginas, percorrendo a proficiência da Resolução no que concerne à construção de um currículo contextualizado, horizontal, dialógico e plural, movendo a modalidade de ensino sob luz. Para o bem da verdade, do modo que a lemos, a letra da Resolução aponta para um esgarçamento do tecido que define, cobre e modela as práticas curriculares desde o século 16, considerando-se evidentemente o Brasil. Não obstante, como o acesso aos dispositivos da Resolução não apresenta maiores obstáculos, não mais nos debruçaremos sobre eles; nossos esforços serão direcionados para o fazer pedagógico, para a concretização das práticas curriculares, dentro dos limites possíveis desta escrita.

Do modo que entendemos, a Educação Escolar Quilombola deve se desdobrar numa encruzilhada, ou seja, num lugar outro constituído por “conflitos, tensões, atravessamentos, negociações e jogo”, onde a potência resultante desses arranjos engendra “um campo de possibilidades, [tornando-o] o símbolo máximo do sentido de transformação, inacabamento, ambivalência, imprevisibilidade”¹⁹.

Para nós, essa modalidade de ensino requer movimentos decoloniais. E “o pensamento e a teoria decoloniais exigem um *engajamento crítico* com as teorias da modernidade, que tendem a servir como estruturas epistemológicas das ciências sociais e humanidades europeias”²⁰.

A atitude decolonial faz-se fundamental para não esquecermos que, a despeito do fim do colonialismo, a lógica que o engendrou permanece nos diversos âmbitos da vida (no saber, no poder, no espiritual, no ser), mesmo após o fim da colonização formal e da conquista da independência. E essa lógica é monofônica, monossêmica e universalista. Por isso mesmo atua no sentido de negar a pluriversidade do mundo, o que inviabiliza todo e qualquer projeto educacional que circule por formas plurais de existência.

Contrariamente, a EEQ demanda diálogos múltiplos e horizontais; demanda também a participação ativa e efetiva do outro durante todo o processo de planejamento e realização; demanda ainda, e talvez principalmente, a demolição de fronteiras que produzem inexistências, desencantamentos e mortes (tanto de saberes quanto de pessoas reais).

Mas como fazê-lo? Como tornar a EEQ factível, diante de um cenário que produz exclusões, uma vez que desde a formação de professoras e professores, repetindo-se quando estas e estes assumem a docência, a prática educacional move-se, no mais das vezes (não seria sempre?), por entre fronteiras definidas por uma racionalidade eurocêntrica?

Essa é, sem dúvida, uma daquelas questões que valem “um milhão de dólares”. Mesmo porque, além do

¹⁹ Rufino (2017, p. 13).

²⁰ Maldonado-Torres (2019, p. 29, *itálicos nossos*).

¹⁸ Brasil (2012, art. 32, § 1º).

eurocentrismo, outros afastamentos (que podem atuar como potencialidades) se fazem presentes: 1) As práticas tradicionais quilombolas são, por vezes, afrodiaspóricas ou, quando não, enegrecem-se no cotidiano dos quilombos; já as práticas curriculares foram (e são) produzidas e alimentadas pela racionalidade ocidental moderna, eurocêntrica e epistemicida; 2) Os saberes tradicionais quilombolas transitam pela oralidade; para o currículo “vale o que está escrito”; 3) No cotidiano dos quilombos, a aprendizagem faz-se por via de imersão na cultura do lugar; na contramão, a aprendizagem escolar é geometrizada, compartimentalizada e comumente descontextualizada; 4) No quilombo, o corpo é o arquivo, o depositário e mobilizador das práticas; na escola, o saber válido está armazenado nos livros, nas bibliotecas, nos laboratórios e, também, nas redes virtuais – sempre (ou quase) fora do corpo.

Porém, há um elemento que nos parece contribuir ainda mais para esse afastamento. Enquanto o currículo é ferramenta indispensável ao erguimento da modernidade²¹, os saberes tradicionais, presentes nos quilombos – construídos e construtores das(os) quilombolas – são vistos como entraves para o progresso, como símbolos de um certo atraso, e como sinônimos de incivilidade.

Ocorre que, ao contrário do que prega a cosmovisão de mundo, de base eurocêntrica, assentada em um único sentido, as formas de vida das comunidades quilombolas, erguidas ao longo dos tempos, a partir de memórias ancestrais e de diálogos estreitos com o território, são instituídas por “sensibilidades do mundo”²², recorrendo, assim, a sentidos conhecidos pelas ciências, mas também àqueles que elas (as ciências) invisibilizam ou ignoram. Além disso, esses saberes já foram validados no cotidiano das pessoas, não necessitando, por via disso, da aprovação de uma epistemologia assente num pensamento único e universalizante.

O lugar do currículo na Educação Escolar Quilombola

Creemos que já delineamos uma resposta para a pergunta de um milhão de dólares (“Como tornar a Educação Escolar Quilombola factível, diante de um cenário que produz exclusões, uma vez que desde a formação de professoras e de professores, repetindo-se quando estas e estes assumem a docência, a prática educacional se move, no mais das vezes (não seria sempre?), por entre fronteiras definidas por uma racionalidade eurocêntrica?”). Ainda assim, consideramos importante acrescentar outras possibilidades, que poderão ser experimentadas de modos outros e darão resultados

distintos, a cada momento, já que, como dissemos anteriormente, a EEQ tem a encruzilhada como campo de possibilidades (sempre no plural).

Certamente, um primeiro movimento a ser percorrido por aquelas e por aqueles que fazem o currículo da Educação Escolar Quilombola deve ser na direção de compreender o seu território, físico e simbólico. Portanto, se ela, ou ele, concluir que esse território se limita à escola, de imediato tem-se a primeira exclusão, e, evidentemente, a negação da modalidade em questão.

Outro momento indispensável à construção da proposta curricular é a admissão, por parte das(os) professoras(es) e das(os) gestoras(es) (principalmente do sistema de ensino ao qual se encontra circunscrito o quilombo), de que não se faz a EEQ sem a presença ativa das mulheres e dos homens cujos corpos são arquivos vivos (que não apenas salvaguardam saberes ancestrais, também resistem às tentativas de apagamento lideradas pela racionalidade ocidental moderna, de base eurocêntrica).

Há ainda a preocupação, que nos parece inegociável, que se refere à demolição das fronteiras que separam o saber acadêmico daqueles erguidos nas diversas formas de vida. As tais fronteiras não apenas afastam as práticas culturais, elas também estabelecem hierarquias entre pessoas reais. E não vemos possibilidade de hierarquias não produzirem exclusões, marginalizações e mortes.

É sempre bom segurar a mão de Paulo Freire quando nos remetemos ao conhecimento: “Não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua)”²³. Nenhum campo do conhecimento é capaz de responder a toda e qualquer pergunta; assim como não há ignorância que desconheça toda e qualquer resposta. A compreensão desse princípio é indispensável para a efetivação da EEQ.

Por fim, em razão das delimitações desta escrita, os “sacos de fala”, homens e mulheres que guardam no seu corpo saberes seculares – e até milenares – devem estar na escola, e não apenas em datas comemorativas, mas durante todo o processo, e de forma ativa, inclusive atuando como formadoras e formadores das(os) docentes e gestoras(es) que fazem a unidade de ensino. Caso contrário, em vez de termos, mesmo localizada numa comunidade tradicional de base africana, uma escola quilombola, teremos, em verdade, uma escola em quilombo²⁴. Naquela os princípios da Resolução CNE/CEB nº 8/2012 são contemplados; nesta, move-se

²¹ A esse respeito, ver Veiga-Neto (2002).

²² Essa categoria é apresentada por Walter Mignolo (2017).

²³ Freire (1986, p. 36).

²⁴ Arruti (2017).

pelo registro da invasão cultural²⁵, isso porque o currículo será sustentado nas ideias de conquista, de manipulação e de massificação. ●

Referências

ARRUTI, José Maurício. "Conceitos, normas e números: uma introdução à Educação Escolar Quilombola". **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr, 2017, pp. 107-142. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/7619>>. Acesso em: 02 out. 2023.

BERNARDINO-COSTA, Joaze et alii. "Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico". In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et alii (org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 09-26.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8/2012**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 out. 2023.

CALVET, Luis-Jean. **Texto oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. **O "jeito que o corpo dá": práticas culturais e práticas curriculares numa roda de Samba de Pareia**. 346f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONZALEZ, Lélia. "Racismo e sexismo na cultura brasileira". **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

HAMPATÉ B, Amadou. "Tradição viva". In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África. Brasília**: Unesco, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2023.

LARANJEIRAS. **Lei Municipal nº 909/2009**. Institui o registro dos "Mestres dos Mestres da Cultura" na cidade de Laranjeiras e dá outras providências. In: CAMPOS, Carlos Alberto de Paiva. **Lei Mestre dos Mestres de Laranjeiras: a importância de sua efetivação**. 49f. 2014. Monografia

(Curso de Formação de Gestores Culturais dos Estados do Nordeste) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. "Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas". In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et alii. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 27-54.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje. Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), 2017, pp. 12-32. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>>. Acesso em: 30 set. 2023.

QUIJANO, Aníbal. "Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina". **Estudos Avançados**, 19 (55), 2005b, pp. 08-31. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/KCnb9McPhytSwZLLfyzGRDP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 out. 2023.

RIBEIRO, Alexandre Vieira; SILVA, Daniel B. Domingues da. "O tráfico de escravos: novos horizontes". **Revista Tempo**, vol. 23, n. 02, mai./ago., 2017, pp. 291-293. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/sW4gvxsV7w-T3KkYKXZqXB5d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 out. 2023.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 231f. Tese (doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Uerj, 2017.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1988.

TRINDADE, Azoilda Loretto. "Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira". In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. "De geometrias, currículos e diferenças". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002, pp. 163-186. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 out. 2023.

25 Idem, nota 21.

Entre o sagrado e as religiões: a síncopa das matrizes africanas na religiosidade afro-brasileira ●

por **Larissa Oliveira e Gabarra**¹

Olhar com os olhos de aprender, ou vivenciar com a concentração de uma criança africana submersa nos costumes orais, é onde reside a base da aprendizagem, o que consiste para Tierno Bokar em ouvir com os ouvidos de escutar. Para o professor Amadou Hampâté Bâ, só assim se pode ter na memória tantos detalhes do passado que, ao tangenciá-lo, a cena pretérita é suspensa e passa a ser um filme onde o testemunho revive o acontecido como um dos personagens. Por que essas palavras são importantes para entender as religiões afro-brasileiras e suas inúmeras variáveis entrecortadas e entrecruzadas com as circunstâncias em que são experimentadas?

Pode-se dizer que a base reside primeiramente em compreender que a África não é uma, que suas vozes não são uníssonas. Segundo Hampâté Bâ,

existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e o invisível, entre os mortos e os vivos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc), mas também há numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes variam de uma região a outra, de uma etnia a outra, às vezes de uma aldeia a outra.²

É preciso, portanto, dois movimentos afetuosos e

comprometidos para compreender a diversidade do que se denominou como religiões de matrizes africanas no Brasil. O primeiro deles é garantir a percepção de que a África é um continente com inúmeros deuses e também inúmeras imagens do que é sagrado, mas que essas diferenças não estão misturadas, desorganizadas; cada localidade tem a sua forma de viver o sagrado. Os símbolos sagrados podem ser santos católicos, podem ser o velho testamento, pode ser o corão, mas também podem ser os ventos, a tempestade, a cachoeira, o mar, a pedreira, as florestas, as folhas, etc. Enfim, é preciso saber de qual localidade dentro dessa imensidão que é a África se está tratando para saber de qual símbolo sagrado se está falando.

O segundo movimento é entender que olhar ou escutar sem estar integralmente conectado ao aprendizado não funciona para os conhecimentos de matrizes africanas, pois a síncopa é dona do corpo, parafraseando Muniz Sodré no título de seu livro *Samba: o dono do corpo*, de 1998. Em síntese significa dizer que ela precisa estar inteira (de corpo e alma) para ouvir, escutando; para olhar, aprendendo.

O corpo é aquele que experimenta o ritmo. A síncopa, para as matrizes africanas, reside no ritmo e nele fez a resistência daquilo que lhes era mais sagrado: as memórias, as bagagens culturais, que não puderam ser deixadas em África no momento do traslado forçado. O ritmo do tambor ou a síncopa da música negra investe no corpo que age, se mexe, se emociona. A partir dessa constante africana – o tambor –, nota-se que as variações da representação e normatização do sagrado também é uma em cada pequena aldeia, em cada

¹ Doutora em História Social da Cultura pela PUC-Rio, mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Uberlândia e professora adjunta de História da África na Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, Ceará (UNILAB/CE).

² Hampâté Bâ, Amadou. *Amkoullel: O menino Fula*. São Paulo: Pallas, 2013. p.12

pequena casa de axé (até de uma mesma cidade), de Candomblé, de Umbanda, de Samba, de Capoeira, de Coco, de Jongo, de Batuque, Maracatu, Lundu, Catimbó, Tambor de crioula, Calango. Para Muniz Sodré,

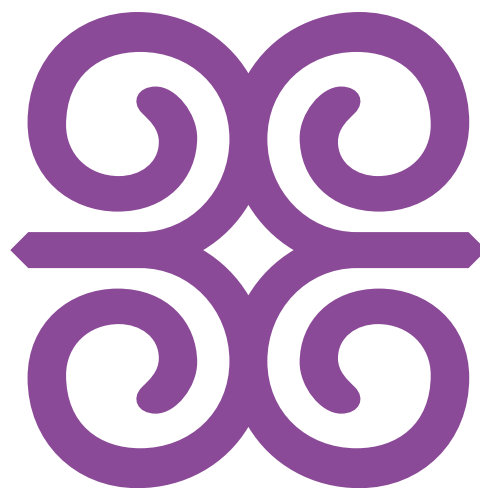
No contato entre as culturas da Europa e da África, provocado pela diáspora africanizada, a música negra cedeu em parte à supremacia melódica europeia, mas preservando a sua matriz rítmica através da deslocação dos acentos presentes na sincopação. A sincopa, já dissemos, é uma alteração rítmica que consiste no prolongamento do som de um tempo fraco, um tempo forte.³

Pensar a matriz rítmica africana é voltar a Hampâté Bâ, é reviver o sagrado em todas as coisas. O que importa reforçar é que entre o todo (sagrado) e as religiões (os dogmas ou regulações para se experimentar a fé socialmente) tem muitas formas de fazer o corpo se emocionar e agir. Assim, olhar de fora, olhar com pré-ideias (preconceitos), é antes de mais nada não olhar, nem mesmo escutar. É se manter no lugar confortável da ignorância mal educada, aquela que se diz sabedora de algo que nunca aprendeu. Ouvir com ouvidos de escutar é importante para compreender muitas informações contidas nos símbolos sagrados de uma religião, de uma cultura religiosa, se assim preferirem.

Nossa Senhora do Rosário foi encontrada no mar pelos(as) escravizados(as). Os(as) escravizados(as) contaram para seu senhor sobre a moça bonita que estava na gruta e que precisava ser resgatada. O senhor, então, arrumou sua banda de música e foi ao seu encontro, mas ela nem ligou, não sorriu, não olhou. Os(as) escravizados(as) pediram para tentar, e o senhor deixou. Primeiro, vieram os congos, eles(as) foram à mata, fizeram instrumentos com os troncos das árvores e o couro de boi; ela ouviu aquela música e sorriu, exalou um cheiro delicioso, se mexeu, dançou, mas não saiu do local. Então vieram os(as) moçambiques vestidos(as) de branco, descalços(as), pediram ajuda os(as) marinheiros(as), que eram jovens muito fortes, e sem dar as costas para a moça, tocando seus tambores, conseguiram que ela os seguisse para fora do local. Os brancos quiseram colocá-la numa igreja muito rica, grande, mas à noite ela fugiu de novo para a gruta. Então o senhor se convenceu de que ela queria ficar mesmo na capela que os(as) escravizados(as) tinham construído para ela e ser louvada com o ritmo daquela população negra.⁴

A moça branca aprendeu a dançar na sincopa africana, naquela do ritmo dos congos, moçambiques

No contato entre as culturas da Europa e da África, provocado pela diáspora africanizada, a música negra cedeu em parte à supremacia melódica europeia, mas preservando a sua matriz rítmica através da deslocação dos acentos presentes na sincopação. A sincopa, já dissemos, é uma alteração rítmica que consiste no prolongamento do som de um tempo fraco um tempo forte.



³ SODRÉ, Muniz. *Samba: o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998, p.25.

⁴ Essa versão do mito de Nossa Senhora do Rosário refere-se às que foram coletadas durante pesquisa desenvolvida desde 2000 com os congadeiros do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

e marinheiros que chegavam em Minas Gerais. Fundador do Reinado do Congo (Congado) de Minas Gerais, o mito da Nossa Senhora do Rosário é dessas histórias que ganharam autonomia na boca das pessoas, de geração em geração, que descenderam daqueles que experimentaram o acontecido. Segundo Jan Vansina, especialista em história oral e tradições da bacia do rio Congo, “toda história como construção do passado é, com certeza, um mito”⁵. A história da moça branca que prefere a síncopa ritmada dos africanos à melódica dos brancos, como maneira de oração, é um registro do passado dos afrodescendentes mineiros, que narra o protagonismo negro, a sequência das levas de escravizados e escravizadas oriundos dos diferentes portos africanos, as diferenças socioculturais africanas. Contada no intuito de explicar suas origens, é, conseqüentemente, a história dos africanos no Brasil, a partir da experiência do sagrado.

O Congado é composto por vários grupos, denominados ternos. Cada um tem sua própria indumentária e ritmo, e colocam-se em posições diferentes na procissão dos santos. Nesse momento, revivem o mito: logo atrás dos andores, encontram-se o rei e a rainha Congo, depois sua corte, os moçambiques, atrás os soldados, os congos, e, por último, os marinheiros. Cada detalhe que os distingue tem um significado, e por meio deles é que se identifica quem são os moçambiques, quem são os congos e quem são os marinheiros, representando assim as diferenças socioculturais africanas.

A partir do mito sabemos que os marinheiros são os mais jovens, os congos os que chegaram primeiro, e os moçambiques os que chegaram por último. Congos e moçambiques denominam também (além de grupo de congado) localidades africanas que participaram do comércio negreiro. O Congo era um antigo reino que teve seu auge entre os séculos 15 e 17. Seu rei, Manicongo, dominava mais cinco regiões⁶, constituindo um território que hoje vai do litoral norte de Angola ao litoral sul do Gabão. Esse reino se envolveu com o comércio de escravizados para os portos brasileiros durante todos os quatro séculos do período escravagista. Já Moçambique era, nesse período, uma pequena ilha no litoral do que hoje conhecemos como o país Moçambique, na África Oriental. Essa região só forneceu escravizados(as) espe-

cialistas em exploração de ouro profundo em larga escala para o Brasil durante o fim do século 18 e início do 19^o, principalmente para Minas Gerais. Portanto, conforme o mito, os moçambiques, como eram chamados, foram os últimos a chegar às novas terras; representando as sequências de levas de escravizados(as) para o Brasil, oriundos dessas duas regiões africanas.

O longo e ininterrupto tráfico oriundo de Congo-Angola impõe aos congoleses a sabedoria da negociação com os brancos e as artimanhas com a igreja, que souberam estabelecer ainda em África, como soberanos de suas terras. Por meio de documentações diocesanas da época, é possível respaldar a história oral e entender que a vitória dos escravizados(as) sobre seus senhores, em certa medida, aconteceu por meio das Irmandades dos Homens Pretos. No período escravocrata, os africanos da costa do antigo reino do Congo constituíam as Irmandades Leigas de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito⁸, que serviram de instituições regulamentadoras do cotidiano nas capitais e freguesias do interior, e eram como braços expandidos da burocracia governamental⁹. Enquanto essas ordenavam e davam assistência social aos escravizados(as) e libertos(as), as Irmandades de São Francisco de Assis, Casas de Misericórdia, entre outras, ordenavam e davam assistência aos fazendeiros e comerciantes. As Irmandades de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito dos Homens de Cor também se organizavam em torno do rei congo, eleito internamente, e criavam estratégias para alcançar a liberdade de expressão de seu sagrado, e também do cativo, conquistando a própria alforria¹⁰.

Portanto, o congado é uma manifestação católica e afro-brasileira, em louvor a Nossa Senhora do Rosário e a São Benedito, e em homenagem aos reis e rainhas congos. Para alguns, é uma religião, para outros, uma celebração. Isso porque entre o sagrado e o uso que se faz dele para regularizar socialmente a comunidade existe uma enorme diversidade. Importa, nesse momento, entendê-lo como uma cultura local repleta de símbolos sagrados e históricos que se completam no reviver da memória africana no Brasil. Segundo Makota Valdina Pinto, “é o ontem que vai servir como raiz, como sustentação. (...) toda a recriação, toda a reelaboração, toda reconstrução que a gente fez aqui no Brasil das tra-

5 VANSINA, Jan. Apud. MACGAFFEY, Wyatt. *Crossing the River: Myth and Movement in Central Africa. International Symposium: Angola on the Move: Transport Routes, Communication and History*. Berlin 24-26 de setembro de 2003, p. 1.

6 VANSINA, Jan. *Journal of African History*, IV, 1 (1963), 33-38. Apud. FELIZ, Marc Leo, MEUR, Charles, BATULUKISI, Niangi. *Art & Kongos*. Bruxelles: Van Eeckhoudt Sprl., 1995, p.36.

7 FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras. Uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (século XVIII e XIX)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

8 SOARES, Mariza de Carvalho. *Devotos da cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, séc. XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 139.

9 Cf. BOSCHI, Caio Cesar. *Os leigos e o poder (Irmandades e política colonizadora em Minas Gerais)*. São Paulo: Ática, 1986.

10 Afirmção feita por Eduardo SILVA em palestra feita por ocasião das comemorações dos 120 anos da abolição. Rio de Janeiro: Irmandade do Rosário, 2008.

dições, das religiosidades de matrizes africanas. Coisas essenciais que a gente mantinha.”¹¹

A criança congadeira aprende sobre fé, ao mesmo tempo em que aprende sobre história, em que aprende sobre como viver nas circunstâncias específicas daquele tempo e espaço. Isto é, como disse Hampâté Bâ, viver o sagrado em tudo. Ao construir sua memória familiar por intermédio desse sagrado, seu posicionamento no mundo é diferente do de outra criança que não teve essa oportunidade. Desde pequena ouve uma história em que os(as) negros(as) venceram, cria certa referência sobre o protagonismo dos africanos e descendentes no Brasil; diferente da maioria das histórias oficiais que irá aprender durante sua vida.

Entender que essa é uma história sobre o período escravocrata em que a população negra venceu; venceu a disputa pela santa com seus senhores e assim reviveram seu sagrado, na relação com a nova terra, é um convite para apreender junto a religiosidade afro-brasileira. As religiões são uma maneira de regular a experiência social com o sagrado. O sagrado é o estar no mundo; e, portanto, uma maneira de pensar o passado. Por isso, é possível identificar a riqueza de saberes e fazeres ancestrais que circulam nos ambientes de religiosidade, e não necessariamente em templos espirituais, igrejas ou terreiros. Se o sagrado está em todas as coisas e a síncopa rítmica é a resistência dessa memória corporal, o que se denomina como religião é uma forma de limitar o sagrado a um símbolo e a uma conduta social. Para além de doutrinas religiosas, o diálogo entre o visível e o invisível, entre os mortos e os vivos, significa a ligação com a vida e o cosmo que a criança em formação recebe, e que o adulto mantém e desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, a religiosidade é base de sustentação da visão de mundo de alguém ou de um grupo, faz parte da herança cultural das pessoas. Dialogar com o sagrado afro-brasileiro e suas inúmeras maneiras de se expressar culturalmente é procurar compreender as visões de mundo e as histórias ali presentes e representadas. Esses universos são ensinados em casa, entre familiares, entre os amigos íntimos, entre os entes queridos, desde a tenra idade, na maioria das vezes por meio de histórias transmitidas oralmente. É uma aprendizagem lenta, cheia de detalhes, repetições, sonhos e experiências, que ajuda a construir o seu lugar no mundo e a maneira de memorizá-lo.

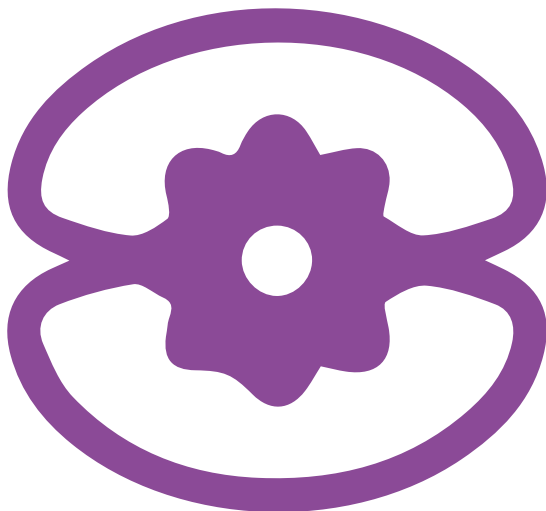
Por isso, quando somos de fora e fomos criados a partir de outra maneira de ser e estar no mundo, chegamos perto para observar e participar e não entendemos toda a simbologia ali presente. Somos confrontados pelo diferente. Podemos aprender com ele ou criar explicações próprias para justificar o que observamos. A segunda opção está muito próxima do que chamamos de reafirmar um pré-conceito e, conseqüentemente, agir de forma discriminatória. Se nos ativermos a esses símbolos como uma maneira de contar uma história,

procurando desvendá-los, nos permitindo ver com o olho de aprender, ouvir com ouvidos de escutar, poderemos aprender em vez de rejeitar.

No cotidiano escolar não cabe uma visão religiosa dessas culturas, mas cabem a atenção e a valorização dos saberes desses rituais para a aprendizagem dos protagonismos negros, das histórias oficiais vistas por outros ângulos, das produções dos artefatos e estilos estéticos incorporados nas indumentárias para desenvolver a autoestima do afrodescendente e o respeito pelas suas raízes por parte da população branca. Uma das diretrizes da Lei nº 10.639/03 é conhecer o protagonismo da população negra e suas contribuições para o Brasil, já que parte de nossa história foi silenciada. Utilizando um ditado popular africano, “enquanto o leão não contar a sua história, só conheceremos a história do caçador”, é importante identificar a maneira como o leão registrou o seu passado. O professor pode escrever junto com os estudantes a história do leão, entendendo que foi no reviver os rituais, no ouvir de escutar, no olhar de aprender os mitos, no fazer dos adornos corporais que o ontem ficou marcado no hoje. Outras culturas locais – além do congado –, formas de expressão do sagrado de matrizes africanas, também trazem elementos importantes para a formação da criança e dos jovens no cotidiano familiar.

A escola precisa entender que para além das denominações de religiões de matrizes africanas, o sagrado, que está em qualquer cultura local, é diverso e rico em informações sobre nossa história, artes e tecnologias. Que o africano é parte da formação social do Brasil, e conhecer e valorizar sua contribuição é essencial para nos sustentarmos no coletivo, como nação soberana, e, individualmente, como pessoas. É preciso que a educação formal faça intersecções com essas culturas locais, cujo sagrado as envolve, para se tornar mais acessível, mais interessante, mais dinâmica e, assim, mais democrática e inclusiva. ●

¹¹ PINTO, Makota Valdina. Participação na mesa Ubuntu Pensamento Africano para o Mundo.



Referências

ANSINA, Jan. Apud. MACGAFFEY, Wyatt. "Crossing the River: Myth and Movement in Central Africa." **International Symposium: Angola on the Move: Transport Routes, Communication and History**. Berlin 24-26 de setembro de 2003.

BOSCHI, Caio Cesar. **Os leigos e o poder (Irmândades e política colonizadora em Minas Gerais)**. São Paulo: Ática, 1986.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras. Uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (século XVIII e XIX)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Amkoullel: O menino Fula**. São Paulo: Pallas, 2013.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Devotos da cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, séc. XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SODRÉ, Muniz. **Samba: o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

VANSINA, Jan. "Journal of African History", IV, I (1963), 33-38. Apud. FELIZ, Marc Leo, MEUR, Charles, BATULUKISI, Niangi. **Art & Kongos**. Bruxelles: Van Eeckhoudt Sprl., 1995.



Educação em diálogo com as religiosidades de matrizes africanas e indígenas no Brasil: quatro esquinas para abrir caminhos ●

por **Luiz Rufino**¹

1ª ESQUINA

Exu não carrega fardos

No Brasil há uma cantiga iorubá entoada nas tradições de terreiro, em especial nas comunidades de candomblé Ketu, cuja tradução de um de seus versos para o português diz: *Exu Ódara não tem sua cabeça para levar carrego*. O orixá Exu é certamente um dos signos negro africanos no Brasil que nos ajuda a pensar as relações raciais e as violências produzidas pela lógica colonial. Não coincidentemente, Exu é o princípio que pelo seu caráter plural, dialógico, inacabado e inventivo diz muito sobre os modos de sentir, fazer e saber negro africanos recodificados na diáspora.

Pintado como o diabo judaico-cristão, Exu sofre a regulação de um modelo político que se quer único. Essa lógica diz muito sobre aquilo que se busca interditar por ameaçar o projeto dominante colonial do Ocidente europeu. A aposta que faço como ponto de partida para a conversa aqui proposta é que o orixá, princípio explicativo de mundo seminal, não é transformado como signo a ser recusado por mero desconhecimento. A sua regulação/interdição é funcional para que o projeto monológico, conforme é o colonial, possa se erguer.

Se Exu não carrega fardos em sua cabeça, aqueles que ainda insistem em julgar a pluralidade como ameaça e se colocam contrários ao diálogo responsável pa-

decem de obsessões cartesianas e neuroses racistas próprias dos efeitos empregados pelo carrego colonial. Cabe salientar que a colonização, ao contrário do que muitos pensam, não é um projeto datado. O empreendimento colonial permanece até os dias de hoje em nós e em nossas relações, expressando-se de diferentes maneiras. Outro ponto a ser destacado é que o padrão colonial se plasma em nossas vidas por meio de uma lógica escolarizante. A colonização forja linguagens, práticas, mentalidades e discursos que são aprendidos por meio de uma agenda curricular da dominação.

As obras coloniais operam também de forma sutil, dissimulada, e penetram em diferentes camadas das existências no intuito de aquebrantar presenças, saberes e memórias. É nesse sentido que penso esses feitos e os nomeio como carrego colonial. Em contraponto ao seu modo, aponto que as tradições lidas como religiosidades de matrizes africanas e indígenas compreendem diferentes sistemas de organização de mundo, sabenças comunitárias, ancestrais e tecnológicas. Essas tradições são horizontes políticos, poéticos, éticos e estéticos que nos ajudam a lavrar outro Brasil. Dessa forma, em diálogo com diferentes culturas que se encruzilham nessas bandas, firmo a aposta que outro Brasil pode ser riscado. Um País que honre e dignifique as memórias e saberes ancestrais de suas comunidades e contrarie radicalmente os pressupostos erguidos e mantidos pela lógica dominante. Um Brasil encruzilhado em aldeias, quilombos e terreiros, experiências que ao longo do tempo tem roçado esperanças, contrariando a escassez produzida pelas monoculturas coloniais.

¹ Professor da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC-Uerj).

2ª ESQUINA

Catequese como colonização, a face da cosmofofia

A colonização tem como pilares que sustentam sua arquitetura a intervenção militar, o caráter teológico-político e a *plantation*. Esses aspectos se conectam e produzem impactos nos nossos modos de vida até os dias de hoje. Entretanto, é comum não tratarmos com o devido cuidado a complexidade, a sofisticação e a atualização desse multifacetado sistema de violência. Em relação ao caráter teológico-político, podemos considerar que no Brasil a catequese cumpriu importante papel em favor dos propósitos coloniais, pois a conversão da fé cristã não foi meramente um problema das experiências tecidas livremente com o sagrado, seus mistérios, ritos e narrativas. A catequese, no contexto colonial, cumpriu a função de reconhecimento forçado da coroa portuguesa, subordinação física, cognitiva e moral dos colonizados, aprendizagem compulsória da língua estrangeira e, principalmente, operou no dismantelamento de cosmologias, gramáticas maternas, sabedorias ancestrais e arranjos comunitários. Nesse sentido, a conversão forçada como parte das ações políticas da empresa colonial produziu ao longo do tempo a fratura de diversos mundos e o desvio existencial de seus praticantes.

Nos dias de hoje são comuns episódios denominados como intolerância religiosa, que no caso das religiosidades de matrizes africanas e indígenas são reivindicados por seus praticantes a serem tratados como racismo religioso. Se escavarmos mais profundamente as várias camadas que vestem os atos de terror e violência contra as comunidades miradas pelo racismo, perceberemos que esses atos mantêm vínculos com as métricas coloniais. A intolerância religiosa acaba operando como uma categoria genérica que abrange diferentes investimentos de aniquilação de saberes, linguagens, quebra de vínculos comunitários, dismantelo, desvio, dominação de princípios explicativos de mundo que têm a raça/racismo como elementos estruturantes.²

O lavrador, quilombola e mestre de tradição Antonio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) deu uma importante contribuição para este debate ao dizer que a colonização instaura um padrão cosmofofóbico que orienta e organiza suas políticas³. Esse padrão ao longo do tempo foi divulgado como processo civilizatório e promovido

Se a colonização se ergue nas contratualidades da raça, racismo, gênero, heteropatriarcado e na dicotomia humano e natureza, todos esses aspectos ganharam força nas narrativas impostas pela catequese.



² Sobre esses processos, destaco as contribuições de diferentes autoras e autores que problematizam o racismo/colonização como lógica de violência, que instaura um amplo repertório de extermínio. Nesse sentido, o padrão de poder colonial produz diferentes formas de assassinar. O modelo dominante incide na produção de assassinatos no campo do saber, nomeado como epistemicídio (Carneiro, 2005), extermínios nas esferas da linguagem, nomeado como semicídio (Sodré, 2017), quebra e subordinação de arranjos comunitários, nomeado como comunitaricídio (Grosfoguel, 2018), dismantelamento e produção de esquecimento de princípios explicativos de mundo, que são nomeados como colonialidade cosmogônica (Walsh, 2009).

³ Ver Santos (2015, 2022).

ao *status* de desenvolvimento. Porém, a cosmofofia opera na produção do medo, recusa e hostilidade ao cosmos, como também é o modo que marca a política de identidade produzida pela empresa colonial no que tange seu viés teológico-político.

Se a colonização se ergue nas contraturalidades da raça, racismo, gênero, heteropatriarcado e na dicotomia humano e natureza, todos esses aspectos ganharam força nas narrativas impostas pela catequese. Assim, na medida em que um padrão de poder se impõe contrário as diferenças práticas de saber, referenciadas nas matrizes africanas e indígenas, são produzidas como não possíveis, pois são fixadas no lugar do que deve ser negado e combatido. Instâncias com salvação, promessa e pecado adentram o cotidiano da colônia e passam a operar como normativas de mundo, mesmo que esses termos não constituam sentido para outras experiências coexistentes.

No Brasil, a pauta religiosa não pode ser tratada meramente como uma questão experimentada diante o fenômeno da fé, como muitos tentam vesti-la, em um véu de pureza e de isenção diante da trama histórica que a ata. Nesse sentido, ela demanda enfrentamento ético, político e pedagógico que assuma responsabilidade com a vida em sua diversidade, que nos termos da nossa experiência implica compromisso com a transgressão dos parâmetros coloniais.

Se Exu Odará, que na tradição iorubá e consequentemente nos trânsitos afro-diaspóricos versa sobre o domínio da alegria, da abundância, da sorte, da amizade, da autonomia e da liberdade do corpo não tem cabeça para levar carrego, por quais motivos até os dias de hoje se sustenta a toada “só Jesus expulsa o Exu das pessoas”? As tradições de terreiro ou povo de axé, como os seus praticantes autodeclaram, dizem sobre experiências complexas que têm como núcleo o entrelaçamento de espiritualidades negro-africanas ressemantizadas nos vários fluxos da diáspora e referenciais indígenas, que atam uma inacabada rede de sabedorias ancestrais. Suas existências são orientações pedagógicas diante de um mundo contrário à diversidade, pois elas tomam a comunidade como orientação principal. A conjunção de ancestralidade e comunidade imanta força e expande o sentido e a continuidade da vida nas práticas e ritos cotidianos.

3ª ESQUINA

Terreiros e povo de axé: conhecimento, autoria e política de vida

Partindo do pressuposto de que o Brasil, tal qual conhecemos, foi erguido entre a violência do acontecimento colonial, o despedaçamento de vários mundos, mas é também resultado de encruzilhamentos e reinvenções, como poderíamos pensar o lugar das chamadas religiosidades de matrizes africanas e indígenas nessa trama?

Até aqui já foram apresentados alguns argumentos que problematizam como diferentes sistemas de organização de mundo, suas narrativas explicativas e práticas de saber foram e continuam a ser aquebrantados por um padrão monológico que, para avançar em seu projeto de dominação, investe na violência. Nomeando a lógica colonial como uma espécie de carrego produtor de quebranto político, olho grande da dominação, que produz efeitos que despotencializa a vida e fazem minguar a força de seus praticantes, nos cabe destacar formas abridoras de caminhos, que nos convocam ao vencimento dessa demanda.

Nesse sentido, trago para essa conversa o filósofo e teólogo Jayro Pereira de Jesus⁴, importante referência para as comunidades de terreiro no Brasil, que nos convida a pensar os contextos das chamadas religiosidades de matrizes africanas e indígenas como tempo e espaço de reposicionamento dos grupos afetados pelo trauma do racismo/colonialismo. Segundo Jayro, os terreiros compreendem invenções comunitárias que resguardam as memórias e sabedorias ancestrais de diferentes grupos e seus repertórios políticos, filosóficos, pedagógicos, artísticos e práticas de cuidado em prol do bem viver⁵. Tendo como base a reflexão do pensador, que toma as tradições dos povos de terreiro como orientação epistêmica para uma crítica ao modelo dominante, avançamos na credibilização dos repertórios de saber assentados no axé (força vital) dessas comunidades e no protagonismo de sua intelectualidade.

Destaco a importância de reposicionarmos as lideranças das comunidades tradicionais de matrizes africanas e indígenas como intelectuais públicos, que zelam pela memória, sabedoria, poética e política das suas comunidades e atuam na defesa da vida, em sua plenitude e diversidade. Os terreiros emergem como núcleos da produção da presença, afirmando, de forma positiva, suas identidades culturais, fortalecendo seus vínculos, redes de proteção, e expandindo a memória como agência de políticas e tecnologias ancestrais.

Ancestralidade, categoria-chave nas práticas dos povos de terreiro no Brasil, emerge, como nos ensina Eduardo Oliveira (2012), como uma ética. Ainda sobre a categoria ancestralidade, a professora Leda Maria Mar-

⁴ Jayro é membro fundador do Movimento Ubuntu de Direitos Humanos Distrital de Amado Bahia. Na década de 1980, foi um dos fundadores, na Baixada Fluminense (Nova Iguaçu), do Instituto de Pesquisa e Estudo da Língua e Cultura Yorubá (Ipelcy), que organizou e dinamizou o Projeto Tradição dos Orixás, responsável pelo mapeamento primário dos terreiros na região da Baixada Fluminense, articulação e mobilização das comunidades diante do recrudescimento do racismo religioso no Brasil. A iniciativa produziu o dossiê *A Guerra Santa Fabricada*, que foi entregue em Brasília (DF), na época ao Subprocurador Geral da República Claudio Lemes Fonteles, e simultaneamente à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

⁵ Cito o pensamento do professor Jayro a partir de conversas que tive pessoalmente com ele entre os anos de 2017 e 2020, em encontros no Rio de Janeiro e em Salvador.

tins (1997) nos diz que é o princípio base e o fundamento maior que estrutura toda a circulação da energia vital. A ética, como uma filosofia política, nos faz a seguinte pergunta: como eu respondo ao outro com a minha própria vida? Como eu faço da vida um ato responsivo e responsável para o outro? Perguntas que as comunidades de terreiro têm exercitado responder na medida em que compreendem a existência como uma inscrição circular, inacabada e em relação. Esse exercício se expressa no aforismo presente nos terreiros brasileiros, que diz: *chegamos aqui carregados nos ombros dos que vieram antes, e em nossos ombros carregaremos os que irão vir depois*.

As bases éticas, estéticas e educativas tecidas nas comunidades tradicionais de matrizes africanas e indígenas no Brasil se inscreveram como espaços de acolhimento, cuidado, fortalecimento e proteção de suas comunidades diante do trauma imposto pelo racismo. Outro aspecto exercitado por meio da ética ancestral são as políticas de vida que contrariam a lógica de mortandade perpetrada pelo contínuo colonial. Assim, cabe destacar que a ancestralidade instaura, por meio do mito, rito e corpo (Oliveira, 2012) nas dinâmicas comunitárias uma produção combatente ao esquecimento. Se as bases filosóficas praticadas nas culturas de axé nos ensinam que só há morte para o esquecimento, é por meio da ancestralidade como orientação que pauta o saber cotidiano na comunidade que se performa a vida como continuidade, em um princípio circular.

— 4ª ESQUINA

Terreiro educador: as religiosidades de matrizes africanas e indígenas como tempo e espaços de aprendizagens plurais

No Brasil se torna cada vez mais urgente reivindicarmos qual é a verdadeira tarefa da educação. Ao longo de mais de cinco séculos a educação tem sido submetida aos parâmetros impostos por uma agenda curricular que nos escolariza fincada no modelo dominante. A educação, ao longo do tempo, tem comungado de muitas premissas fundamentadas na catequese, e é por esse motivo que temos muita dificuldade em pensá-la de forma plural, crítica e libertadora. Se no curso colonial há a eleição de um padrão de ser (submetido às contradições de raça e gênero) e saber (submetido à racionalidade do ocidente-europeu), a educação eleita por esse modelo irá acontecer contrapondo a diversidade do mundo, seja essa diversidade relativa às múltiplas formas de existir, como também às formas de conhecer, inventar e praticar o mundo.

A educação tem como fundamento a vida. Assim, ela acontece na diversidade e nos seus ciclos. Expressa na cultura, nos modos de sentir, fazer e pensar as coisas, ela estabelece vínculos profundos com a ancestralidade e a comunidade. Dimensões que abraçam e sustentam seus praticantes. Diante do que foi dito, salta

uma questão: como, em um contexto em que a vida e a diversidade vêm sendo sistematicamente atacadas, podemos pensar a educação? A provocação que faço é que se torna necessário driblarmos os discursos e intenções que pintam a educação como uma promessa de salvação. Esses discursos esvaziam o sentido radical da educação, retirando dela seu compromisso com a diversidade da vida e suas múltiplas formas de saber. Ao meu ver, no Brasil uma das principais tarefas educadoras é a busca permanente pela descolonização.

A educação para as relações étnico-raciais, como nos ensinam as professoras Nilma Lino Gomes (2017), Petronilha Beatriz (2008) e Iolanda Oliveira (2012), é uma dessas práticas descolonizadoras. Educar para as relações étnico-raciais trata criticamente o problema do racismo no Brasil, reposiciona de forma afirmativa as populações afetadas pela violência racial, interpela, de maneira responsável, os grupos beneficiados por essa dinâmica a reverem seus privilégios e a atuarem contrários a eles, alarga as subjetividades capturadas pela lógica colonial, reivindica a memória das comunidades afetadas como orientação ética, estética, e tensiona as lógicas de classificação social do saber. Tendo como pressuposto esses argumentos, podemos defender que os terreiros, como tempo e espaço de ritualização da vida cotidiana, referenciados por práticas de saber que têm a ancestralidade como política e o fortalecimento da comunidade como propósito, são, em suma, contextos educadores.

Porém, no Brasil de hoje, quem tem mais a aprender com os terreiros? Considerando que vivemos em um país que violenta cotidianamente praticantes das religiosidades afro-ameríndias e seus espaços sagrados, quais são as lições que esses contextos compreendidos como sistemas de organização de mundo, percepção sensível da vida, cuidado comunitários e formação educativa podem nos apresentar para cultivarmos uma sociedade mais justa? O que salta como ponto alto nesse debate é o fato de que uma educação libertadora, que conflua no diálogo com múltiplas vozes, terá de aprender também com os terreiros e seus praticantes.

O racismo constituiu uma espécie de blindagem cognitiva (Tavares, 2015), que não permite que reconheçamos certos tempos/espaços e práticas como dotadas de valores inestimáveis na lavra de outros horizontes e esperanças. Essa blindagem é o que mantém a lógica colonial ativa nas nossas relações e enraizada no tecido social. O racismo direcionado às religiosidades de matrizes negro-africanas e indígenas as concebe como algo a ser recusado, estabelecido no medo e cristalizado no desvio. Pintaram Exu como o diabo. Logo Exu, aquele que não tem cabeça para carregar fardos.

Na cosmogonia yorubá, preservada em parte das tradições religiosas afro-brasileiras, Exu é exatamente aquele que cumpre o papel de imantar a energia criadora, multiplicá-la e compartilhá-la. Esse caráter faz com que ele seja lido como o princípio dinâmico das existências, senhor dos movimentos, acontecimentos,

linguagens que atravessam tudo o que é tocado pela vida. Exu é aquele que carrega o axé da criação, por isso ele é compulsório, está em tudo e participa de tudo que existe, existiu e ainda irá existir.

Como alguém que tece intimidade com os processos de aprendizagem, tendo a pensar Exu como educação, já que é também nesse fenômeno que se encruzilham os processos de circulação de experiência, curiosidade, dúvida, inventividade e, principalmente, responsabilidade. Se na poética yorubá, avivada nos terreiros daqui, Exu se posta na encruzilhada, nos convocando a fazer de nossas vidas uma resposta responsável, a educação faz o mesmo. O problema é que em um mundo obcecado pelos caminhos retos, grande parte dos que por aqui caminham esqueceram a capacidade de dobrar a esquina e ser tocado pela diferença. ●

Glossário

Cosmofobia > termo cunhado pelo lavrador e liderança quilombola Antonio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo) para caracterizar os modos de ser e saber coloniais (ocidente-europeu) que recusam a diferença, relação e intimidade com a diversidade da vida. A cosmofobia pode também ser lida como atitude dos herdeiros e escolarizados no padrão dominante, que é mantida em prol da proteção, privilégio e lucro, diante do ataque à diversidade.

Ressemantizada > a expressão é utilizada nesse texto para fazer referência aos processos de travessia, diálogo e atualização cultural das tradições negro-africanas no Novo Mundo. Relacionada ao acontecimento e à experiência da diáspora africana, o termo é empregado para pensar as redes de conhecimentos, memórias e identidades transatlânticas na formação da tradição afro-brasileira.

Imantar > a palavra é utilizada no sentido de estabelecer vínculos que produzam força e energia capazes de gerar união e movimento. Nesse caso, a palavra é invocada para cruzar as dimensões da relação entre ancestralidade e comunidade.

Referências

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser fundamento do ser**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramon. "Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada". In: BERNARDINO-COSTA, Joaze et al. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, Leda maria. **Afrografias da memória, o reinado do rosário no Jatobá**. São Paulo: Ed. Perspectiva, Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

OLIVEIRA, Eduardo David de. "Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira". **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – Resafe**, n. 18, mai/out. 2012.

OLIVEIRA, Iolanda. **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul**. (Org.). Iolanda de Oliveira – Rio de Janeiro: Quartet; 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. "Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras". In: MUNANGA, Kabengele. (Orgs.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos. Modos e Significados**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

____ et al. **Quatro Cantos** (vol. 1). São Paulo: N-1 edições, 2022.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TAVARES, Julio Cesar. "Colonialidade do Poder, Cooperação Internacional e Racismo Cognitivo: Desafios ao Desenvolvimento Internacional Compartilhado". In: D'ADESKY, Jacques e SOUZA, Marcos (org.). **Afro-Brasil: debates e pensamentos**. Rio de Janeiro: Cassará, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, Sociedad. Luchas (De) coloniales de nuestra época**. 1. ed. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, 2009.

MODOS DE FABULAR





Matrigestando Sóis: reflexões para uma educação pluriversal ●

por **Aza Njeri**¹

Abrindo a gira

Oh, gira, deixa a gira girar...²

Começo esse diálogo pedindo agô³, pois falar com quem está no chão da escola não é tarefa fácil, e deve ser feita de forma horizontal. Nesse sentido, busco a Filosofia Kindezi, dos povos Bakongo, da atual região do Congo e Angola, apresentada pelo filósofo Bunseki Fu Kiau (2000), e por Makota Valdina (1997). Nela, acredita-se que todo muntu (ser humano) é um sol vivo. Assim, o nascimento de uma criança é o nascer do sol na comunidade, sendo responsabilidade coletiva gestar esse sol. O ser solar, que todos somos, é dotado de força vital (Ntu), e devemos cuidar para que tal energia não venha a diminuir, causando o apagamento deste sol.

Nesta perspectiva, há a figura do Ndezi, aquela pessoa que, na comunidade, pratica a Kindezi, isto é, responsável por “ajudar esse ‘sol vivo’ a brilhar e a crescer em seu estágio inicial” (Ani, 2018). São os pais, os avós (ou outros mais velhos) e os professores, aqueles que, primeiramente, “matrigestam” as potências solares em sua caminhada rumo ao sol do meio-dia.

Matrigestão, em diálogo com Oyeronke Oyewumi (2016) e Flávia Pinto (2021), pode ser compreendida como a herança do matriarcado africano nas diásporas. Na Nigéria, por exemplo, ao tornar-se uma Iyá (mãe), a mulher ganha poderes político-sociais na comunidade, e Cheikh Anta Diop (2014) afirma que essa experiência sociocultural é um ponto de unidade africana, ou seja, é repetida, guardada as especificidades, em diversas sociedades do continente, principalmente aquelas de base matriarcal.

Com a invasão europeia, o sequestro para a escravidão, o início da Maafa (Ani, 1994; Njeri, 2020), isto é, a desumanização radical vivida por pessoas negras nas Amérikkas⁴, os valores e crenças africanos foram transportados para as afro-diásporas em formação. Quer dizer que, ao chegar neste território, os africanos, radicalmente desumanizados, portavam o corpo, a palavra e o conjunto de crenças filosófico-culturais, sendo essas as bases da resistência negra neste novo território. Algo que podemos verificar nas fabulações críticas (Hartman, 2021) e literárias de obras nacionais como *Um defeito de cor* (2017), de Ana Maria Gonçalves, *Água de barreira* (2018), de Eliana Alves Cruz, ou ainda, em *O caminho de casa* (2017), da Ganesa Yaa Gyasi.

A professora Azoilda Loretto da Trindade (2010) aponta para os valores afro-brasileiros na educação. Heranças civilizatórias africanas que vão fundar e enraizar as práxis afro-brasileiras. Para a autora, a circularidade, a oralidade, a energia vital, a ludicidade, a me-

¹ Doutora em Literaturas Africanas e pesquisadora de Filosofias, Culturas, Literaturas e Artes Africanas e Afro-Diaspóricas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade PUC-Rio. Coordenadora e professora de graduação do Departamento de Letras PUC-RJ e professora do Instituto de Pesquisa Pretos Novos-RJ. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre o Continente Africano e as Afro-Diásporas PUC-Rio. Escritora, roteirista, multiartista, crítica teatral e literária, podcaster, youtuber e mãe.

² Verso da canção “Deixa a gira girar”, do grupo Os Tintoos.

³ Expressão comum utilizada para “pedir licença” nas casas de candomblé.

⁴ Em diálogo com os Estudos Afrocêntricos (Asante, 2009), ao nos referirmos à supremacia ocidental brankkka, nós grafamos com triplo K em referência simbólica à Ku Klux Klan. Assim, vocabulários como Amerikkka (continente e país) e os demais ligados à brankkkitude recebem esta grafia.

mória, a ancestralidade, a musicalidade, a corporeidade, a religiosidade e o cooperativismo/comunitarismo são cosmo-sensibilidades africanas presentes nas comunidades afro-brasileiras, utilizadas como ferramentas de resistência, permanência e continuidade. Azoilda, falecida precocemente, deixa inacabadas reflexões sobre afetividades como outro valor herdado a ser colocado na célula filosófica cultural.

Em minhas pesquisas no Laboratório de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre o Continente Africano e as Afro-Diásporas (Lepecad/PUC-Rio), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PUC-Rio), partimos, atravessamos e dialogamos com Azoilda e o projeto A Cor da Cultura. Assim, humildemente, atualizamos as concepções de religiosidade para espiritualidade, já que as matrizes espirituais africanas no Brasil⁵ são, na verdade, filosofias éticas de vida que se afastam muito da concepção ocidental de religião; de cooperativismo/comunitarismo para aquilombamento, pois, como afirma Abdias Nascimento (2019), “Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (Nascimento, 2019, p. 290-291); e acrescentamos a matrigenção oriunda do matriarcado africano como outra herança que compõe o mapa/mandala dos valores civilizatórios afro-brasileiros criado pela mestra Azoilda.

Enquanto valor filosófico-cultural africano, o matriarcado utiliza-se de suas características xenofílicas, cosmopolitas e coletivas como estratégia de resistência e permanência para toda a população, pois, ensinando pela oralidade, essas mulheres se tornam portadoras da cultura, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento da mudança social (Dove, 2020). De modo explícito, eram mulheres negras que desviavam alimentos para a senzala; que conheciam as ervas para a ferida, aborto ou doenças; que se organizaram em irmandades; que trabalhavam no mercado não só sustentando os seus, mas também acumulando riquezas. Quando adentramos a experiência espiritual, os “pais” e “mães” das casas de santo matrigenam as relações daquele espaço.

Ressaltamos, portanto, que a matrigenção não é centrada na gestação físico-uterina ou na binaridade de gênero típica do modelo ocidental. Apesar de sua origem cultural africana estar atrelada ao parimento, a travessia do Atlântico causou uma fratura no ser, em que a força vital foi dragada e as práticas ressignificadas. Após a volta em torno da árvore do esquecimento⁶, homogeneizaram os africanos, apagando suas singularidades e práticas autóctones, atribuindo-lhes a alcunha de negros e os enviando para a escravização. Ainda assim, memórias, cren-

⁵ Em diálogo com os Estudos Afrocêntricos (Asante, 2009), grafamos o substantivo próprio Brasil com letra minúscula, como forma de retirar seu poder simbólico de supremacia, universalidade e dominação.

⁶ Árvore no Benin utilizada pelos escravocratas como símbolo e ritual do esquecimento da vida africana, antes dos escravizados serem embarcados e enviados para as Américas.



ças e valores do continente africano, dentre eles o matriarcado/matrigestão foram resguardados e serviram de ferramentas de resistência fabulativa para as diásporas. Percebemos tais fabulações impressas na ética e força vital das palavras – “as palavras têm poder!”, diziam os antigos; na corporeidade lúdica da gíngã, – afinal, o corpo é a morada do ser! –; e nas crenças, filosofias e comportamentos culturais guardados nas gavetas da memória. Assim, todo o conjunto filosófico-cultural relacionado ao matriarcado é incorporado às crenças filosófico-culturais afro-diaspóricas, transformando-se, dentro da realidade do Estado da Maafa (Njeri; Aziza, 2020), em valores e comportamentos cujas perspectivas matrigestam e acendem potências solares e fazem as comunidades negras permanecerem.

Compreendemos que a matrigestão nas diásporas é valor de aquilombamento compartilhado por todas as pessoas afro-descendentes da comunidade, independente de sua expressão no mundo, pois o foco está na responsabilidade de ser um *Ndezi*, isto é, um acendedor de sóis da humanidade do outro (Njeri, 2019).

O *Ndezi*, matrigestor, compreende a integralidade do solzinho que há pouco despontou para a existência, e sabe que sua passagem pela vida será atravessada por um pluriverso de questões e possibilidades que desafiarão seu brilho. Quando se trata da educação infantil, é imprescindível que todos os agentes que a integram estejam alinhados neste valor, respeitando as crianças como indivíduos integrais. Perguntas como “o que você quer ser quando crescer?” devem ser evitadas, pois, além de introduzir ansiedade e conduta neoliberal na criança, partem da perspectiva de que a criança é alguém a *vir a ser*, e não alguém que *já é*, plenamente, no presente.

Podemos observar essa noção de integralidade atribuída às crianças no itan iorubá, que conta a história de como os Ibeji, gêmeos Taiwo e Kehinde, enganaram Iku, a morte. Diz a história que Iku estava levando todo mundo de um povoado, sem distinção de idade, gênero ou riqueza. A população, amedrontada, se perguntava o que fazer para amansar a fome de Iku. Foi quando os Ibejis tiveram uma ideia para resolver o problema: eles ficariam escondidos na mata, e quando Iku passasse, tocariam em seu atabaque uma melodia mágica que seduziria a morte e a poria para dançar. Assim foi feito. O que Iku não sabia, porém, é que havia duas crianças, já que apenas uma delas se apresentou à morte a convidando para dançar. E conforme iam tocando e dançando, os gêmeos se revezavam, sem que Iku percebesse. Assim, exausta de tanto dançar, Iku implorou para que a música cessasse, fazendo um trato com os Ibeji de que não levaria mais ninguém antes da hora desde que a música não fosse mais tocada. Trato feito, e a máxima “o sorriso de Ibeji afasta a morte” foi enraizada na ancestralidade iorubana, afinal, duas crianças, utilizando da musicalidade, corporeidade e ludicidade, conseguiram proteger o seu povoado da morte.

Conhecimento só existe na partilha. Provérbio bambara

Educação Pluriversal para sociedades pluriversais

O filósofo Ailton Krenak em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), afirma que nós somos viciados em modernidade. Tomo a liberdade de acrescentar: somos viciados em modernidade e em progresso a todo custo. O modelo civilizatório ocidental é neoliberal e a educação tem acompanhado essa agenda, com perspectivas conteudistas e focadas em exames universitários. Na lógica do “estudar para vir a ser alguém na vida”, aquele sol vivo introduzido no sistema educacional em toda potência, a cada ano vai sendo desinstrumentalizado de sua humanidade e lucidez crítica, para ser enquadado na ultracompetitividade contemporânea, que causa frustração e sentimento de inadequação, afinal, não há espaço para a vitória de todos no sistema capitalista, ao mesmo tempo em que, moldados pela competitividade, não aceitamos sermos os *losers*.

Uma educação pluriversal, portanto, está preocupada com a promoção da inteireza da humanidade solar de todas as pessoas. Ao mesmo tempo em que trabalha com a quebra do pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002), comum às sociedades ocidentais ou ocidentalizadas, como a brasileira. A compreensão pluriversal é aquela que entende a pluriversalidade do existir; dos saberes, olhares e perspectivas; de universos (é multiverso!); de filosofias e história; e, principalmente, a pluriversalidade de ética e estética.

Para pensar uma educação que envolva a população brasileira, devemos considerar o pluriverso cultural, territorial, econômico, ético e estético que tem o nosso país, e discutir a agência que suleará (nós não norTEAMOS nada!) o processo educativo, verificando se o ensino-aprendizagem tem sido em prol de uma promoção da humanidade dos educandos-educadores, ou de um reforço do lugar universal limitador da liberdade de ser e estar no mundo.

Sabendo que a educação pluriversal é agregadora, deixa-se de lado a competitividade e o espírito bélico da agenda ocidental, para instituir o campo do “também”, da soma, do mais. Assim, não interessa derrubar os saberes eurorreferenciados para instituir saberes amEfricanos⁷ (Gonzalez, 1988), e sim, fazê-los conviver na harmonia da soma universal em prol de crianças mais

⁷ Amefricanidade é um conceito de Lélia Gonzalez (1988) acerca da formação político-cultural brasileira e da Amérikkka. Considera-se o cruzamento e enraizamento político-cultural dos povos originários do continente com os povos africanos sequestrados para cá.

solares. Com um trabalho pedagógico pluriversalizado, colhe-se o mais potencializador para cada prática. Na matemática, por exemplo, há espaço para a discussão filosófica da geometria do universo, passando pelos saberes de Maat, pelos jogos de mancala e amarelinha, e pela observação das geometrias das tranças nagôs (Santos, 2013).

A interdisciplinaridade é uma das características da educação pluriversal, em que a fazença e suas práticas constroem saberes críticos no educando de maneira múltipla. Ao estudar geologia, biologia, educação da natureza, é imprescindível que essas disciplinas estejam alinhadas aos saberes dos povos originários que possuem uma cosmo-sensibilidade culturalmente protetora dos ecossistemas. O trabalho com o jongo e a capoeira na educação infantil enfatiza o desenvolvimento da oralidade e do ritmo ao cantar as cantigas, além de apresentar às crianças noções como circularidade, corporeidade, espacialidade entre outros.

Lançar mão de recursos audiovisuais também é interessante. Por meio do cinema, conhecemos a história e nos inspiramos em personalidades cujas trajetórias são empoderadoras; com *podcasts*, podemos introduzir diversos temas como ecologia, alimentação e bem-viver. E ainda podemos promover, entre as crianças, a construção de seus próprios trabalhos coletivos audiovisuais, passando, de forma lúdica, por todas as etapas do projeto – concepção, pesquisa, roteiro, pré-produção, gravação, edição, mixagem e divulgação. Um exercício de coletividade que origina um produto palpável, contribuindo para a autoestima das crianças (afinal elas produziram!) e as introduzindo de forma agradável e potencializadora nas dinâmicas contemporâneas de comunicação e expressão. Para a produção de uma peça audiovisual mobiliza-se áreas cujas expertises podem ser utilizadas em diferentes outras atividades: pesquisa, escrita, criatividade, estética, composição de imagem, musicalização, imitação de voz, incentivo ao falar em/para o público, trabalho em grupo, responsabilidade com o coletivo, uso de tecnologias audiovisuais, técnicas de som e imagem e inserção no mundo contemporâneo de forma suave e saudável, que mobiliza o saber africano de coletividade expresso no provérbio “se quiser ir rápido, vá sozinho, mas se quiser ir longe, vá acompanhado”.

A educação pluriversal considera que a arte é material fundamental para o ensino-aprendizagem prazeroso. A própria concepção de educação deve ser tensionada para que novos cenários e práticas pedagógicas possam ser integrados no fazer da escola. Nos alimentarmos de saberes e sabenças pluriversais na prática educacional em geral, e escolar, em específico, contribui criativamente para a construção de soluções aos desafios impostos pela contemporaneidade. Uma educação emancipadora e dialogante com a contemporaneidade é aquela que se preocupa com a pluralidade de formas de ser e estar no mundo, abandonando o olhar excludente, exclusivista e homogeneizador universal da perspectiva eurocêntrica sobre a compreensão

do educar. Principalmente porque uma educação que só apresenta uma forma de lidar com as problemáticas da vida tende a construir indivíduos limitados nas soluções de seus problemas.

Num rápido e superficial olhar para a realidade histórico-social da educação brasileira, podemos perceber lacunas na concepção filosófica e de agenda na construção dos paradigmas educacionais. Miramos, quase que ingenuamente, nas experiências ocidentais, tomando-as como avançadas, modernas, essenciais e, talvez por assimilação colonial, ignoramos seu comportamento predatório em nome do progresso, seu aspecto belicista e competitivo, e, sobretudo, fechamos os olhos para a fome, guerras, violências generalizadas e racismo produzido pela agenda ocidental nos últimos quinhentos anos.

O provérbio “uma ação vale mais do que mil palavras” nos convida a olhar os passos das potências mundiais, educadas, ricas e bem-sucedidas para verificarmos suas caminhadas, proceder e éticas. E nos perguntamos criticamente se são essas trajetórias que queremos para nós e nosso futuro. Em diálogo com Frantz Fanon (2005), não imitemos a angloeuropa, porque o que eles fazem de melhor é a colonização, a dominação e as guerras. Que possamos praticar uma educação promotora do bem-viver e da integralidade de todos os seres; que olhemos para a água, montanha, vento, floresta, como entidades plenas, inteligentes, sábias e integradas à teia ecossistêmica, e não como *commodities* que abastecem a nossa sede pelo progresso.

Uma sociedade comprometida com a solaridade do planeta e de todas as pessoas que o compõem se expressa numa educação solar, que promove o brilho de todas, todos e todes, sem exceção. Pessoas que não possuem seus sóis acesos não fazem uso da totalidade de suas potencialidades, pois o apagamento do sol de suas humanidades acarreta limitações no livre pensar e livre escolher, já que se retiram as possibilidades de compreender a pluriversalidade de caminhos da vida, e, desempoderados, buscam o encaixe no lugar comum, pré-moldado, brankko, patriarcal e ocidental.

Tal situação nos leva a uma pergunta essencial para esta discussão: *a quantas anda o brilho solar daquelas que acendem sóis?* Ao olharmos para os Ndezi, país, professores, matrigestores da potência do outro, verificamos os desafios rochosos enfrentados. Afinal como trabalhar em plenitude se a violência, o racismo e a Maafa atravessam verticalmente a prática do existir em um país como o Brasil. Na experiência sudestina, onde eu me localizo, é comum (porém não é natural!) crianças estudarem desviando das balas assassinas que cruzam o território da escola, que deveria ser primordialmente de acolhimento e segurança. Como acender o sol do outro se nos sentimos ansiosos, depressivos, empobrecidos e desvalorizados? O esvaziamento das graduações em licenciatura em todo o nosso país materializa a descrença da nossa sociedade na educação. Frases que ouvimos todos os anos nos “Dia dos Professores” como

“ser professor é missão” e “educação é o nosso futuro” soam como uma sentença de morte, um fardo, um pacto com a pobreza. Educar é prosperar. Precisamos virar essa chave enquanto sociedade e promover a prosperidade integral de todos que fazem parte da educação. E prosperidade é solaridade.

Uma educação libertadora (FREIRE, 1967), de caráter pluriversal (NJERI, 2019; 2020) e antirracista deve ser preocupada com a formação de sujeitos críticos de si e do mundo, instrumentalizados com ferramentas que consideram os violentos desafios de se viver num Brasil contemporâneo. Para a pluriversalidade, nem a humanidade e nem a educação são conceitos universais. A universalidade é, na verdade, uma perspectiva de ser e estar no mundo dentro de um pluriverso de outras perspectivas. Assim, a educação pluriversal é aquela que aplica a agência da liberdade crítica e do respeito à humanidade que há: em todas as pessoas e em tudo (KRENAK, 2019). Nessa lógica, utilizam-se dos pluri saberes e tecnologias – sem apropriação! – para construir sujeitos críticos, autônomos e autodeterminados, com bagagens de conhecimentos suficientes para que sejam responsáveis por si e pelo mundo à sua volta. ●

Pessoas que não possuem seus sóis acesos não fazem uso da totalidade de suas potencialidades, pois o apagamento do sol de suas humanidades acarreta limitações no livre pensar e livre escolher, já que se retiram as possibilidades de compreender a pluriversalidade de caminhos da vida, e, desempoderados, buscam o encaixe no lugar comum, pré-moldado, brankkko, patriarcal e ocidental.





Pretoquês¹ ●

¹ Este texto é uma versão modificada, especialmente para este projeto, de um capítulo do livro *Latim em Pó: um passeio pela formação do nosso português*, de Caetano W. Galindo, publicado pela Companhia das Letras, em 2023.

por **Caetano W. Galindo**²

É uma imagem muito corrente no nosso imaginário reconhecer que o português que nós falamos no Brasil foi “influenciado” por línguas africanas e indígenas. Mas raramente alguém determina direito que influência foi essa (além de apresentar pequenas listas de uma dúzia de palavras emprestadas), e isso sempre acaba fazendo supor que a trajetória da língua portuguesa entre nós seguiu estável e impávida, recebendo meras salpicadas dessas tais influências externas.

Só que essa história tem vários problemas.

No caso das línguas trazidas pelos africanos escravizados, se deixarmos a coisa seguir nessa toada, nós, de alguma maneira, acabamos pensando na coexistência, ao longo do tempo, de duas realidades isoladas, estáveis e autossuficientes, o português e a África, que apenas tiveram contato suficiente para que uma possa alterar levemente a outra. Dois sólidos que se tocam. Ou, pensando numa imagem que sempre me parece útil, é como supor um marco de pedra deixado pelos portugueses no nosso litoral, um monumento que se deixa afagar de leve por brisas de outras paragens, mas que nunca muda a sua substância.

A rota do português, da Europa até a nossa boca, seria então um caminho em linha reta, sob fraco chuvisco de palavras de outros lugares.

Mas essa interpretação de todo o processo deixa de

lado algo que foi fundamental mesmo na história europeia do nosso idioma. É que não se trata apenas de contato, mas de situações em que uma população se vê em posição como que “subalterna” linguisticamente e precisa aprender outro idioma, que acaba então sendo submetido a uma espécie de destilação, em que suas formas próprias, antigas, saíram profundamente alteradas. O que estamos descrevendo aqui, na história brasileira do português, por exemplo, não é um contato superficial. Está mais para absorção. Ou, na palavra preferida da professora Yeda Pessoa de Castro, interferência.

Outra coisa que fica de fora daquele modelo simplificado de contato sem contato é a possibilidade de que as populações africanas que chegaram aqui, vindas de contextos marcadamente multilíngues (e que ainda têm essa natureza: a África abriga hoje talvez um terço de toda a diversidade linguística mundial), singularizados também por formas horizontais de intercâmbio e de influência linguística, teriam uma maneira diferente de lidar com toda essa situação do choque entre idiomas. Talvez uma noção maior de interpenetrabilidade e multilinguismo, menos tipicamente europeia e menos delimitada, tenha chegado aqui com os negros africanos; uma noção mais parecida com a dos pensadores indígenas contemporâneos, que lamentam a imposição da unidade das línguas gerais brasileiras, mesmo sendo elas de origem local, sobre a coloridíssima variedade dos idiomas nativos dos vários grupos originários.

O curioso é pensar que essa postura, essa facilidade de encarar a variedade e a intercompreensão entre

² Professor de história da linguística histórica na Universidade Federal do Paraná desde 1998. Há mais de 20 anos se dedica a estudar e traduzir a obra de James Joyce. Escreveu um guia de leitura do *Ulysses*, chamado *Sim, eu digo sim*, e também *Latim em pó: um passeio pela formação do nosso português*, além de livros de ficção e poesia.

idiomas diferentes, acabou se manifestando por aqui na adoção precoce de um português matizado por esses escravizados, e pode ter redundado, ao fim e ao cabo, justamente na estabilidade do domínio dessa língua na nossa terra. Aqueles africanos se viraram como puderam com o pouco acesso que tiveram ao português, e com isso acabaram cravando o português neste território, e com novas características.

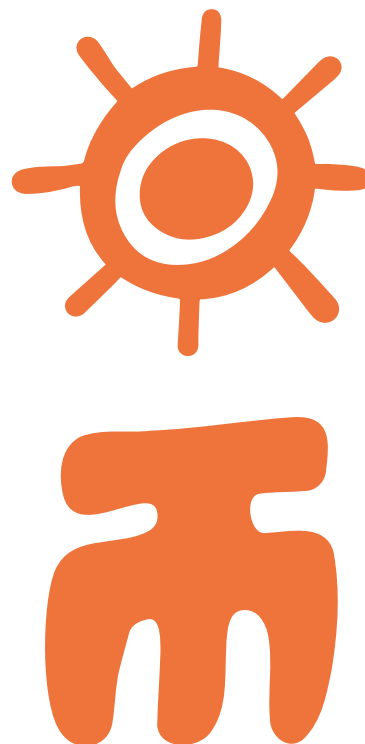
Ou seja, se pensarmos nas línguas africanas, especialmente nas línguas do grupo banto, como uma espécie de superestrato, de camada linguística que absorve e transforma a língua dominante do espaço em que se instala, e não como mero tempero do nosso cozido antropofágico, começamos a ver possibilidades muito maiores de entender como elas podem ter agido de modo mais aprofundado sobre a nossa língua. Muito além daquelas listinhas de palavras.

E, para isso, pode ter sido até um facilitador o fato de ter sido intencionalmente diluída a grande variedade de idiomas, de grupos linguísticos diferentes, que chegaram até aqui, o que acabou gerando uma população que era um mosaico de peças inter-relacionadas, mas não idênticas (as línguas bantas que vieram para cá são razoavelmente próximas entre si). Se o objetivo dos colonizadores, dos traficantes, dos capitães do mato e dos compradores de gente era desumanizar aquelas pessoas, desconsiderar suas singularidades e tratá-las como massa única de exploração, esse tiro, cultural e linguisticamente, pode ter saído pela culatra. Aquele grande coletivo africano, diverso e a princípio desarticulado, pode ter sido capaz de agir de modo unificado no processo de absorção e mudança do português, de uma maneira que talvez não tivesse sido possibilitada caso as “bolhas” de um ou outro idioma africano tivessem mantido intocadas as vias de comunicação entre os escravizados que tivessem apenas a mesmíssima origem, o mesmíssimo idioma.

Eles não tinham opção. Precisavam aprender o português. E a partir daí talvez o nosso português também não tenha tido opção: teve que ser completamente alterado por essa nova massa de falantes.

Mas essa suposta homogeneização decorrente do aprendizado necessário do português como único grande meio de contato entre os próprios escravizados, e também entre eles e o restante da estrutura social, não chega a apagar completamente uma divisão que ainda se percebe étnica, cultural e linguisticamente, entre o legado deixado pelos povos africanos no Sudeste do país e no Nordeste (sobretudo na Bahia), e isso em razão do fluxo mais considerável de grupos trazidos da dita Costa dos Escravos para desembarque no porto de Salvador.

Esse grupo tinha uma presença mais marcante de falantes de iorubá, negros na época (e de certa forma até hoje) reconhecidos como nagôs. É de lá que provém muito do que identificamos com a cultura afro-brasileira da Bahia, na música, na culinária e na religião. Essa profunda marca cultural (sublinhada pela fortíssima presença desses escravizados na demografia da região) deixou



nítidos registros no vocabulário dessas áreas, em palavras como *orixá*, *axé*, *vatapá*, e de modo mais geral nas ditas *línguas-de-santo*, utilizadas em tradições e ritos afro-brasileiros.

Por outro lado, o grupo que mesmo no Nordeste parece ter sido mais numeroso, e que se tornou hegemônico, no Sudeste tinha maior percentual de falantes de línguas bantas, especialmente o quimbundo. Esse grupo parece ter tido um papel mais destacado nos processos de caráter mais estrutural, caracterizados não pela manutenção assim tão marcada de traços e sistemas culturais, mas por uma maior integração e difusão de características. Mesmo as palavras que herdamos dessas línguas tendem a pertencer menos a um vocabulário diretamente ligado a “coisas” trazidas da África ou, em outras situações, tendem a ter se adaptado e ganhado sentidos novos por aqui.

Pense apenas nas palavras *quitanda* e *carimbo*. Elas provêm do quimbundo e, apesar de terem sentidos muito neutros, singelos em nosso uso cotidiano, partem de uma história dolorosamente ligada ao tráfico de gente africana, pois na origem se referiam, respectivamente, aos locais onde os escravizados eram vendidos na África e ao sinete de ferro quente com o qual eram marcados na própria carne.

Outras palavras bantas também parecem, como no caso de certos vocábulos de origem tupi, ter uma ligação afetiva muito direta com a nossa língua. É certamente o caso de *caçula* e *cafuné* que, mais do que carregarem afeto, estão bastante associadas à infância.

Essa passagem do mundo diretamente ligado à escravização e à criação de uma cultura, digamos, “negro-africana” no Brasil, para o cenário mais generalizado do uso da língua pelos brasileiros pode servir como transição para uma ideia ainda mais impactante a se explorar aqui, e que vem sendo cada vez mais entendida como uma poderosa leitura para explicar a dimensão real da participação dos falantes africanos no desenvolvimento desse nosso “latim em pó”³. A noção de “aprendizagem imperfeita”.

E sejamos diretos: a transmissão, a aquisição e a aprendizagem de um idioma são sempre “imperfeitas”, na medida em que cada geração, e mesmo cada indivíduo, desenvolve uma versão sempre ligeiramente alterada da língua que era falada antes. Mas é óbvio que, quando um contingente imenso de gente precisa se virar com um idioma novo, tal situação é marcada de modo mais intenso por essas alterações que surgem no processo de aprendizado.

Essa dinâmica costuma entrar em cena na história das línguas toda vez que um contingente muito grande de adultos precisa aprender um idioma novo em circunstâncias, digamos, pouco favoráveis. Como isso aconteceu com milhões de escravizados que formaram, com seus descendentes (e os indígenas), a maioria da população de toda a história da colônia, o que vem

sendo aventado por mais e mais pesquisadores é que teriam sido justamente os falantes africanos em terras brasileiras os responsáveis pela formação e pela difusão do português brasileiro no que ele realmente tem de seu. Por mais que não tenhamos um censo oficial antes daquele realizado em 1872, os dados que conseguimos levantar até aqui a respeito da demografia brasileira mostram sempre esse padrão: nunca fomos um País de brancos. E se não é nada absurdo supor que um grupo majoritário da população tem grande probabilidade de influenciar mais o futuro do idioma do que um grupo minoritário, o que acontece quando esse grupo majoritário é composto de falantes que apenas aprenderão o idioma quando adultos, e em uma situação mais do que adversa?

Em certas regiões e em certos momentos, como no ápice do período da extração de ouro em Minas Gerais, a participação do elemento africano na sociedade local pode ter sido maior que 70%. Assim, se vamos considerar proporções e probabilidades, a ideia de que o contingente numericamente dominante de africanos, indígenas e mestiços é que vai dar o tom da língua que se instalará em nosso País começa a parecer muito mais sedutora do que aquele estranho modelo de um caldeirão português que recebe pitadas disso e daquilo.

Outro dado relevante, iluminado também por estudos recentes, é a constatação de que a maior mobilidade de pessoas dentro do Brasil, em todo o período colonial, também foi de escravizados. À medida que os ciclos econômicos se sucediam e o capital migrava para pontos diferentes do território, o grande movimento de pessoas foi o da massa de trabalhadores escravizados, e não da meia dúzia de senhores donos de bens, bichos e pessoas. Isso ficou mais evidente quando o tráfico de negros africanos foi primeiro proibido “para inglês ver”, em 1831, e depois, de maneira mais efetiva, em 1850, o que gerou um gigantesco movimento de escravizados do Nordeste açucareiro para o Sudeste cafeeiro, assim como para o Centro-Oeste. Esse processo também foi acompanhado pelo que se chamou de uma ladinização dos escravizados, cada vez mais nascidos aqui e já falantes do português.

Assim, é de novo sedutora a possibilidade de que a estranha (ainda que relativizável) homogeneidade do português falado no Brasil se deva a esse movimento constante de massas de escravizados, de negros, indígenas e pardos, que levavam de uma região à outra a versão que tinham absorvido, modificado e herdado daquele tal “pretuguês”, como dizia a linguagem do preconceito racial e linguístico do Brasil Colônia, muito antes da reapropriação do termo pela intelectual e ativista negra Lélia Gonzalez, por exemplo. Assim, teriam sido eles os principais responsáveis por fazer com que as várias partes do território tivessem contato umas com as outras e fossem, elas também, homogeneizan-

³ “Latim em pó” é uma expressão tirada da letra da canção “Língua”, de Caetano Veloso, que sempre me pareceu uma bela descrição dessa nossa versão moderna e triturada do que um dia foi o idioma do Império Romano.

do seus usos.

Isso aponta para um cenário em que o Brasil linguístico, que vigorou até meados do século 18, no qual as línguas gerais de base tupi ocupavam um espaço definitivo e se difundiam rumo ao sertão a partir de dois grandes núcleos, Amazônia e arredores de São Paulo, acabou sendo de fato substituído por um espalhamento do português vinculado diretamente ao Nordeste, à lavoura que se servia de mão de obra escrava, e aos negros africanos. Nessa situação, fica nítido que eles teriam sido a linha de frente da real lusitanização do território, ao mesmo tempo em que iam transformando a língua aprendida numa coisa efetivamente nova, depois levada para outros pontos do País à medida que os ciclos econômicos se sucediam, cada um com seu centro em um ponto diferente do território.

Se é para pensarmos no português brasileiro como algo que se encontra num caldeirão, é preciso reconhecer o quanto o conteúdo desse caldeirão teve que ser mexido e remexido para produzir a nossa atual paisagem linguística. E é preciso reconhecer também que os primeiros e mais importantes desses movimentos foram determinados pela grande massa de falantes africanos que iam carregando e modificando essa língua durante todo o processo, que assim acaba refundado e recharacterizado por eles.

Deixa eu fazer um pequeno desvio aqui, e nós já voltamos a isso.

Não é raro, no mundo da tradução literária do inglês para o português, que acabe surgindo o problema do *Black English* (inglês negro) ou *African-American Vernacular* (vernáculo afro-americano). Como qualquer marca que se desvie do padrão culto, ela apresenta problemas específicos de tradução.

Mas o *Black English* está longe de ser um mero sotaque nos Estados Unidos. Ele é nacional, transgeracional, presente e reconhecível como tal por uma imensa fatia da população; talvez pela totalidade da população. E, dessa forma, pode ser empregado de maneira muito hábil pelos escritores, sendo capaz de fornecer informação étnica e cultural sobre um personagem que nem precisa ter sido descrito.

Duas frases, e sem maiores estardalhaços podemos marcar alguém como falante de *Black English*.

O ideal, em tradução, seria podermos reproduzir esse efeito. Mas invariavelmente topamos com essa impossibilidade. Não há, no português do Brasil como um todo, formas especificamente negras de uso que não se restrinjam em geral ao emprego de vocabulário específico e a seu uso em situações e regiões bem definidas. E o *Black English* tem toda uma gramática que é apenas sua.

Apesar daquele uso real e pejorativo da expressão "pretuguês" no período colonial, e apesar da riqueza do vocabulário e mesmo das estruturas diferentes das "línguas-de-santo" e das "línguas secretas" de antigas comunidades quilombolas, aparentemente não sobrou no nosso panorama linguístico mais amplo um dialeto ou

Se é para pensarmos no português brasileiro como algo que se encontra num caldeirão, é preciso reconhecer o quanto o conteúdo desse caldeirão teve que ser mexido e remexido para produzir a nossa atual paisagem linguística.



um jargão especificamente negros, algo que nos permita, em situações diversas de uso urbano da língua, marcar definitiva e exclusivamente como negro um usuário da língua. E a tradutora ou o tradutor que tiver que lidar com aquela cena em que um personagem “se entrega” como negro em duas frases não tem muito a que recorrer no português brasileiro, sem correr o risco de produzir uma caricatura grotesca e regionalmente limitada.

Mas, aqui como em vários outros momentos, talvez essa aparente impossibilidade, essa aparente inexistência, precise apenas ser vista por outras lentes.

Se, por exemplo, a professora Yeda Pessoa de Castro tem razão (e ela costuma ter razão), podemos atribuir a essa interferência das línguas bantas muito mais do que os processos de “simplificação”, que é tradicional atribuir aos casos de aprendizagem imperfeita. Um desses processos, por exemplo, é a tendência de enxugamento ainda maior das regras de concordância nominal e verbal, que já vinham alteradas desde o tempo do latim clássico. É o tipo de caso em que vemos surgir uma frase como “os menino caiu”, em que a marca de plural fica apenas no artigo “os”, com o substantivo e o verbo ainda no singular, tendência que pode ter sido reforçada por uma característica estrutural das línguas bantas, que fazem seu plural não no fim da palavra, mas com um prefixo.

Mas uma única característica de um idioma como o quimbundo, por exemplo, poderia explicar várias outras marcas da pronúncia brasileira. Trata-se do fato de que (como também o tupi) as línguas bantas tendem a aceitar apenas sílabas compostas por uma consoante seguida de uma vogal. Nada de encontros consonantais, nada de sílabas que se fechem com outra consoante. E é uma linha de pesquisa interessante tentar averiguar o quanto isso pode ter determinado fenômenos como a nossa preservação mais plena do vocalismo latino (mastigado pelos portugueses), a inserção de vogais para desfazer certos choques consonantais (como em *rítmo*, *téquinico*), o apagamento do “r” dos infinitivos (*catá*, *fazê*, *medi*), e mesmo a nossa dificuldade em lidar com palavras que apresentam dois encontros consonantais seguidos (*próprio*, *poblema*, *dible*). Podemos estar diante de uma situação que de fato mal pode ser tratada como simples influência, num quadro que aponta muito mais para um movimento em que o nosso português parece ter sido estruturalmente alterado por esses falantes de línguas africanas.

Nós talvez não vejamos o nosso português negro, não porque ele não esteja aqui, mas porque estamos constantemente imersos nele. Porque, no Brasil, o português é, num sentido muito importante, o único português real.

Apesar das adversidades, foi a língua falada por negros e mestiços que dominou o Brasil. Somos um País que fala português como fruto direto da presença negra.

Influência? Leve brisa sobre o monumento de pedra?

Talvez estejamos diante de coisa muito diferente: o português brasileiro como broto africano, flor de Luanda. ●

**Apesar das adversidades,
foi a língua falada por
negros e mestiços
que dominou o Brasil.
Somos um País que fala
português como fruto
direto da presença negra.**



Literatura Negra e Literatura Marginal-Periférica: algumas ideias para o Projeto A Cor da Cultura ●

por **Mário Augusto Medeiros da Silva**¹

Há um conjunto significativo de escritores, intelectuais e ativistas, de um lado; livros, estudiosos, encontros e debates que autorizam, ao longo do século 20 e no século 21, afirmar e defender a presença das Literaturas Negras e Periféricas no sistema literário brasileiro. Contudo, isso não quer dizer que haja consenso, mesmo entre aqueles que as produzem e defendem, sobre o que elas sejam (suas definições) e a quem se destinam preferencialmente. Desta forma, trata-se delas aqui como ideias que organizam socialmente produções artísticas e definem posições no espaço literário e político da história social e literária brasileira.

A existência de escritores(as) negros(as) na poesia e romance brasileiros pode ser recuperada desde os séculos 18 e 19, com Domingos Calda Barbosa, Teixeira de Sousa e Maria Firmina dos Reis, respectivamente. Talvez não seja possível falar, nesses momentos, de uma *literatura negra brasileira*, pelo fato de aqueles(as) escritores(as) não criarem e/ou reivindicarem esse título. O mesmo valerá ainda para autores(as) como Francisco de Paula Brito, Auta de Souza, Machado de Assis, Cruz e Souza, situados no século 19; ou ainda, Lima Barreto, Bernardino da Costa Lopes, Hermes Fontes, Perilo D'Oliveira ou Lino Guedes, no começo do século 20.

Aqui reside um ponto importante e aproximativo: essas estéticas passam a ganhar significados literários – e também políticos – no momento em que assim são

nomeadas por alguém que lhes atribua tais predicados. Desta forma, no caso da literatura negra brasileira, ela passa a ser assim distinguida por escritores e pesquisadores na metade do século 20.

De outro lado, no âmbito das associações políticas e culturais negras daquele momento, como a Frente Negra Brasileira ou a Associação Cultural do Negro, cânones literários são reivindicados como definidores do que os(as) escritores(as) de então faziam, estabelecendo-se uma ponte entre aquele presente e um passado ressignificado. Desta maneira, questionava-se o fato de o maior romancista da literatura brasileira ser um “mulato” – o que implicaria discutir o tema do *embranquecimento*. Também pautava-se o momento em que o *eu enunciator* ou o autor literário criariam marcas textuais ou assumiriam responsabilidades por um discurso que criasse um universo ficcional onde o negro é o tema; e ele fosse recriado esteticamente, figurando a realidade social criticamente – não podemos esquecer que há aqui um tenso diálogo entre literatura e sociedade, o que significa, no final do século 19, relações entre produção literária, escravidão, abolição e República.

Desta forma, Machado de Assis, Cruz e Souza ou Lima Barreto, por exemplo, passam a ser eleitos como vertentes fundantes diferentes, para alguns, da passagem de personagens a autores negros brasileiros, relevantes para os primórdios do que poderia ser entendido como uma Literatura Negra. Escritores e intelectuais como Oswald de Camargo passam a ressignificá-los, no ambiente daquelas associações. Na primeira meta-

¹ Professor Livre Docente do Departamento de Sociologia da Unicamp e Diretor do Arquivo Edgar Leuenroth (AEL-Unicamp). Autor dos livros *Os escritores da guerrilha urbana: literatura de testemunho, ambivalência e transição política (1977-1984)* [2008]; *A descoberta do Insólito: literatura negra e literatura marginal no Brasil (1960-2020)* [2023, 2a. ed.]. Co-organizador das obras *Polifonias Marginais* (2015) e *Rumos do Sul: periferia e pensamento social* (2018).

de do século 20, entre os anos 1920 e 1940, há a criação desse cânone com Lino Guedes e Solano Trindade, somando-se àquele trio. Portanto, a *ideia de uma literatura negra brasileira* possui uma história mais antiga do que a sua conformação. Será tão somente nos anos 1960 e, em particular, na década de 1970, que autores negros dirão, claramente, que produzem uma estética literária negra, majoritariamente publicada como *edições de autor*, que se nutria de fontes vindas do passado, por vezes sendo necessário recuperá-las. Nesta seara, estamos falando, além de Camargo, de autores como Oliveira Silveira, Eduardo de Oliveira, Carlos Assumpção e, a partir de 1978, do conjunto de autores que se responsabilizaram e orbitaram as páginas dos *Cadernos Negros*, depois organizados pelo *Quilombhoje Literatura*.

A passagem de *personagem* – muitas vezes estereotipado negativamente – a autor – portanto, ocupando-se da criação literária – representará para os escritores e críticos defensores da ideia de literatura negra uma reversão simbólica e política importante. Abre-se o debate acerca dos significados de um escritor negro figurar no universo ficcional, a personagem negra e sua forma de estar neste mundo particular. O que é um negro brasileiro? Como é sua vida? Quais são os seus dilemas existenciais, afetivos, políticos, sexuais, etc? Em que se distinguem do que seja um *branco*? Quais as marcas criativas e políticas que separam um *autor negro* de um autor não negro? O que é literatura negra? É possível um autor negro que não escreva literatura negra? É possível uma literatura negra que não seja escrita por um autor negro? Existem limites criativos para a literatura negra brasileira – ela pode ser realista, naturalista, erótica, mágica, ficção científica, policial, etc?

Essas perguntas fazem parte do debate iniciado nos anos 1980, entre escritores e pesquisadores da literatura negra brasileira. E elas encontrariam, no final do século 20, a novidade do sistema literário brasileiro que foi o movimento da *Literatura Marginal*, dos anos 1990. Aqui se assumem como marcos temporais a publicação do romance *Capão Pecado* (2000) e as edições antológicas *Caros Amigos: Literatura Marginal* (2001, 2002 e 2004), tal qual foi estabelecido no trabalho pioneiro da antropóloga Érica Peçanha do Nascimento (2006).

Importante ressaltar aspectos dessa história que a aproximam da ideia de Literatura Negra. A existência anterior de algumas obras e autores, autoeditados, nas periferias urbanas brasileiras (tal qual Sérgio Vaz e seu *Subindo a ladeira mora a noite* [1988] ou o próprio Ferréz com *Fortaleza da Desilusão* [1997]). Contudo, será com *Capão Pecado* que a ideia de *periferia* ganhará com força a cena literária, de maneira *autoral*; e com as antologias, organizadas por Ferréz, haveria uma formulação, desse escritor, do que fosse *Literatura Marginal*, bem como a primeira expressão de um movimento literário nesta direção. Os debates em torno do que seriam as marcas distintivas desse movimento e seus autores, especialmente em relação à Geração do Mimeógrafo (dos anos 1970 e 1980) e outros escritores que teriam o uni-

A passagem de personagem – muitas vezes estereotipado negativamente – a autor – portanto, ocupando-se da criação literária – representará para os escritores e críticos defensores da ideia de literatura negra uma reversão simbólica e política importante. Abre-se o debate acerca dos significados de um escritor negro figurar no universo ficcional, a personagem negra e sua forma de estar neste mundo particular.



verso das periferias urbanas e seus personagens como tema. Além disso, as mesmas perguntas condensadas anteriormente, trocados os sujeitos, seriam feitas: O que é um sujeito ou autor marginal, periférico? O que é a periferia? Etc.

Menor tempo de existência não significa menos polêmica. Em duas décadas, há um desenvolvimento significativo acerca do que seria a ideia de literatura marginal, que trafegou para formulações como *literatura periférica*, *marginal-periférica*, *divergente*, etc. Isso significou um aumento de número de escritores que se identificam com aquela ideia (além de Ferréz e Vaz, Alessandro Buzo, Sacolinha, Allan da Rosa, Elizandra Souza, Rodrigo Ciríaco, Nelson Macca, Michel Yakini, entre outros); também a presença de outros pesquisadores que passaram a discutir a produção cultural nas periferias urbanas e suas diferentes conexões; a diversificação do ativismo cultural periférico especialmente notado pela diversidade de saraus, no País todo; ou, ainda, de experiências editoriais, movimentos de cinema na periferia, encontros e eventos diversos.

Também esses escritores marginais/periféricos criaram suas distinções e eleições canônicas na história literária mais ampla. Nas formulações iniciais de Ferréz, escritores como Plínio Marcos e João Antônio são eleitos como aqueles que, ainda nos anos 1960 e 1970, teriam escrito de um ângulo *desde dentro* (porque oriundos da classe trabalhadora e pobre) *sobre a vida do povo*, a ralé e seus costumes, o migrante em busca do *eldorado* no *sul maravilha*, enfim, aqueles humilhados e ofendidos, sem representação no mundo ficcional, que passariam paulatinamente a ocupar as grandes cidades e periferias urbanas reais do Brasil a partir dos anos 1950.

Mas também apareciam em suas ideias autores como Carolina Maria de Jesus e Paulo Lins, exemplos de escritores(as) negros(as) e de temáticas afins a seus objetivos, embora ambos jamais tenham se identificado com a ideia de uma literatura negra. Complexificando o movimento das ideias, com a chegada dos novos autores dos anos 2000, eles passam não apenas a adotar aqueles escritores, como também a referenciar outros, além de si próprios, como marcos criativos e políticos importantes. Hoje já se debate sobre uma segunda ou terceira geração de escritores marginais-periféricos. Como foi notado ainda no trabalho da pesquisadora Érica Peçanha do Nascimento (2006), a presença de escritores que se autoidentificavam como negros naquelas antologias iniciais era significativa.

A ideia de periferia iria além da posição geográfica no território urbano. Tratava-se de assumir uma condição social, com história, memória, simbologias e visão de mundo. Algo que estabelece conexões de sentido com o ato de se assumir como negro, indo além da evidência da cor da pele, alcançando a dimensão de um grupo social. Amalgamados em único sujeito social – o negro e periférico – haveria a possibilidade de se pensar nos alcances e limites das conexões de sentido estabelecidas a partir daí. Os manifestos iniciais da lite-

ratura marginal – publicados nas antologias da extinta revista *Caros Amigos* – interpelavam a memória coletiva acerca do grupo social negro, desde os horrores da escravidão aos engodos do processo abolicionista e republicano. Também acionavam figuras importantes daquele grupo social – Zumbi, Palmares, Lima Barreto, Solano Trindade, Carolina de Jesus – ressignificando e reposicionando seus lugares na história, de maneira a construir uma ponte entre o presente e o passado, desde fabulações literárias às lutas sociais.

Nos últimos anos, o País oscilou em diferentes mudanças e crises políticas, e a literatura negra e marginal-periférica, como possuidoras de artistas de posicionamento político para sua existência, se encontraram em diferentes enfrentamentos nesse meio tempo. Não deixaram de criar, novas gerações entraram em cena, adaptaram-se a momentos de maior interlocução com um contexto democrático, com políticas públicas de fomento à leitura, educação, novas editoras, livrarias e projetos pessoais, bem como de fechamento de expectativas pessoais e projetos coletivos, escassez, quebra de negócios. Disso tudo, algumas certezas: a autoria negra e periférica não parou de criar. Seu espaço é incontornável hoje na história da literatura brasileira. Também se constituiu um público leitor, de diferentes gerações. A Literatura Negra e marginal periférica está em currículos escolares do ensino médio, está presente em premiações importantes, como Casa de las Américas (Ana Maria Gonçalves, *Um defeito de cor*, 2007), Jabuti (Conceição Evaristo, por *Olhos d'água*, 2014), Biblioteca Nacional (Cidinha da Silva, por *Um Exu em Nova York*, 2019), Prêmio APCA (Livia Natália, por *Dia bonito para chover*, 2017), é adaptada para seriados televisivos e telas de cinema. Carolina Maria de Jesus figurou no vestibular da Unicamp e da UFRGS. Os Cadernos Negros foram adotados nos vestibulares da UFBA. Em 2017, houve a 15ª edição da Flip, em homenagem a Lima Barreto, com a maior participação de autoria negra. E assim a história segue.

Basta enunciar alguns dos escritores e movimentos discutidos aqui: a obra de Carolina Maria de Jesus tem sido redescoberta e revisitada por novas perspectivas, com valorização de seus arquivos e inéditos. Isso também ocorre com Maria Firmina dos Reis, Ruth Guimarães, Lino Guedes, Paulo Colina. Oswald de Camargo e Carlos de Assumpção são cada vez mais reconhecidos e lidos publicamente por sua força criativa, e continuam escrevendo obras de grande importância. Conceição Evaristo se consolidou como uma escritora de renome internacional e referenciada. Paulo Lins continuou seu incontornável trabalho como romancista e roteirista. Os Cadernos Negros, coordenados por Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa, aniversariam 45 anos e seguindo, confirmando seu espaço na literatura brasileira, valorizando seus pioneiros e apresentando novas e novos poetas e prosadores. Cuti e Miram Alves produzem incansavelmente ensaios, livros de poesia e contos, peças de teatro, e antologias da literatura negra brasileira. Ferréz ampliou sua obra consideravelmente,

manteve seu compromisso ético com a periferia, seu ativismo empreendedor (a *IdaSul* tem mais de 20 anos, como criador das editoras *Selo do Povo*, *Comix Zone* – um selo de quadrinhos). A cena dos saraus periféricos se alargou e tem em referências como Sérgio Vaz e a Cooperifa um pilar.

Há uma literatura erótica negra contemporânea, com antologias (a exemplo de *Pretumel de chama e gozo: antologia da poesia negro-brasileira erótica*, organizada por Cuti e Akins Kinté; ou os trabalhos de Carmen Faustino, publicados em *Estado de libido ou poesias de prazer e cura*); uma literatura lgbt, negra e periférica hoje. Uma literatura de ficção científica negra, demandas de debates dos anos 1980 (como se vê nas discussões de *Criação Crioula, nu elefante branco*), que se mostram contemporaneamente dialogando com a estética *afrofuturista* e a ideia de *afrofuturismo* (como nos romances de Fábio Kabral, *A cientista guerreira do facão furioso* ou *O caçador cibernético da rua 13*). Homens e mulheres negros e periféricos que fazem sua própria história literária, social, antirracista, sobrevivendo no capitalismo, demandando o direito à literatura, e os direitos de existência, de forma cada vez mais ampla e irrefreável.

Encontrada na forma de histórias em quadrinhos, a literatura negra brasileira e marginal brasileira tem tido grande sucesso. Os trabalhos de João Pinheiro e Sirleene Barbosa com o livro *Carolina*, ou as obras de Marcelo D'Saete, autor de *Cumbe* e *Angola Janga* (todos publicados pela Veneta) foram vencedores dos prêmios do Festival de Angoulême, Prêmio Eisner, e o Jabuti, respectivamente.

Um fato que é muito importante em minha avaliação é a força da presença da autoria feminina, coletivamente organizada, no atual cenário. As mulheres sempre estiveram nesta história literária. Porém, é inegável que a organização em torno de pautas feministas negras nos últimos anos mobilizou coletivamente uma cena de criadoras literárias, produtoras culturais, intelectuais ativistas negras periféricas impressionantes. Veja-se as trajetórias de Elizandra Souza, Raquel de Almeida, Cidinha da Silva, Livia Natália, Maria Nilda (Dinha), Mel Duarte, Eliane Alves Cruz, Kiusam de Oliveira, por exemplo. Coletivos como *Mjiba*, *Sarau das Pretas*, *Slam das Minas*, *Flores de Baobá* – *Coletivo de Escritoras Negras*, entre outras. A cena não se esgota nesses nomes. Há hoje uma *Literatura Negra feminina* que organiza um espaço de enunciação próprio e mobiliza escritoras diferentes, coletivamente. A cena literária negra e periférica é pujante. Incontornável para poder ler o Brasil contemporâneo. ●

Referências

I Encontro de Poetas e Ficcionistas Negros Brasileiros (org.). **Criação Crioula, Nu Elefante Branco**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1987.

DUARTE, Eduardo Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 04 vols., 2011.

FERRÉZ. **Capão Pecado**. São Paulo: Labortexto, 2ª. edição, 2000.

_____. **Caros Amigos/Literatura Marginal: A cultura da periferia, Ato I**. São Paulo: Casa Amarela Ltda./Literatura Marginal Ltda., 2001.

_____. **Caros Amigos/Literatura Marginal: A cultura da periferia, Ato II**. São Paulo: Casa Amarela Ltda./Literatura Marginal Ltda., 2002.

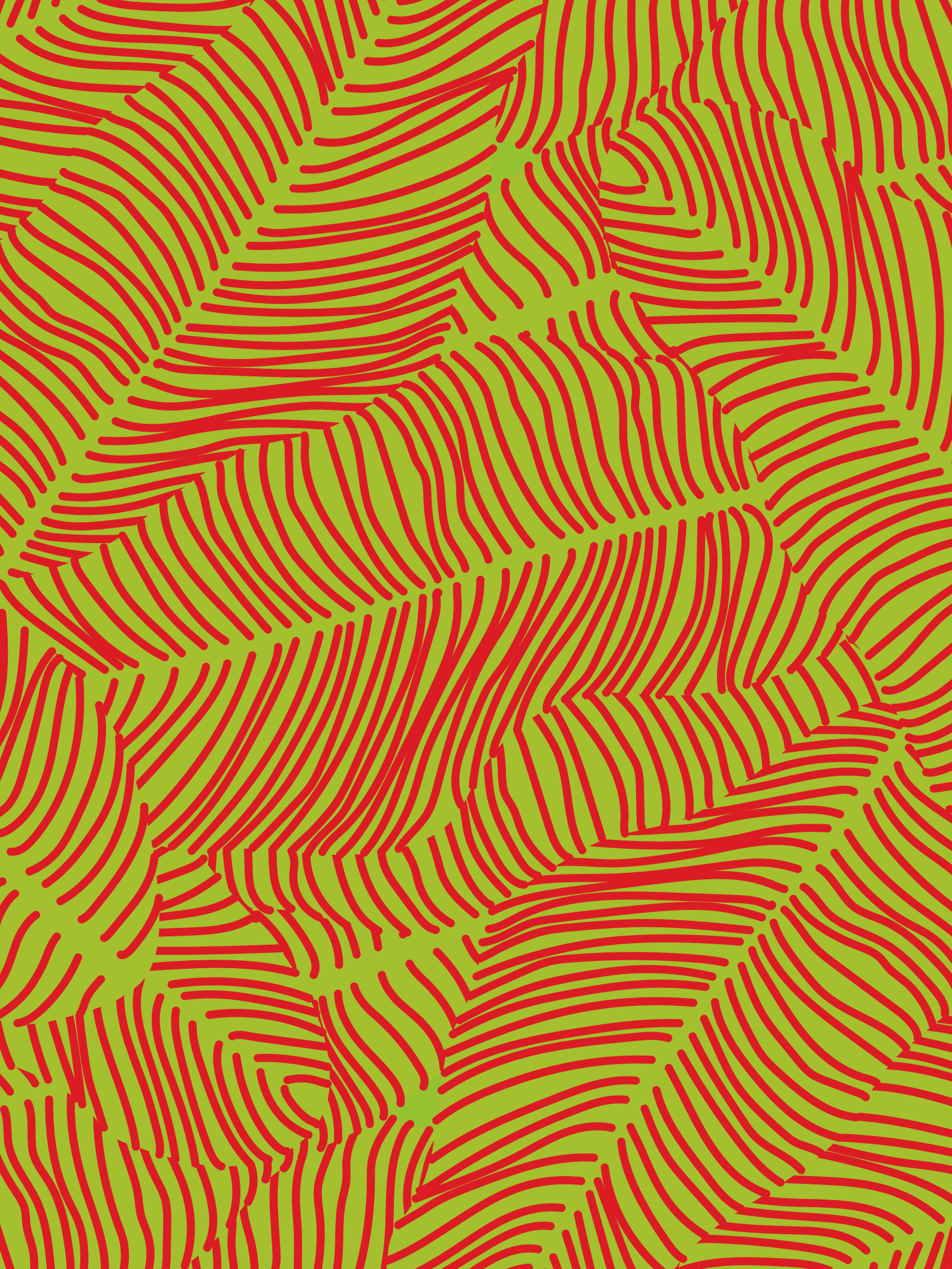
_____. **Caros Amigos/Literatura Marginal: A cultura da periferia, Ato III**. São Paulo: Casa Amarela Ltda./Literatura Marginal Ltda., 2004.

LOPES, Nei. **Dicionário Literário Afro-Brasileiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. **“Literatura Marginal”: os escritores da periferia entram em cena**. Dissertação [Mestrado], São Paulo: FFLCH/USP, 2006.

Quilombhoje. Reflexões sobre a literatura afro-brasileira, São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985.

Silva, Mário Augusto M. da. **A descoberta do Insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2020)**. São Paulo: Edições Sesc, 2ª. ed., 2023.



Arte Negra e a refundação do imaginário brasileiro ●

por **Renata Sampaio**¹

A cultura visual é o campo que estuda as imagens e as relações sociais e históricas que uma população constrói e interpreta a partir delas. Desde que nascemos somos educados por imagens. Elas articulam sentidos e significados ao longo da nossa vida, são fontes de transmissão cultural que nos ajudam a entender quem somos, individual e coletivamente. Seja na vida cotidiana, na escola, na mídia ou na arte, as imagens formam uma espécie de código social a partir do qual estamos condicionados a interpretar o mundo.

Mas o universo das imagens não é algo dado pacificamente, mas construído e em constante disputa. Quando falamos da questão racial no Brasil, por exemplo, as imagens sempre tiveram um papel importante na perpetuação dos estereótipos criados desde o nosso passado escravagista. As obras do francês Jean-Baptiste Debret e do alemão Johann Moritz Rugendas, dois dos vários pintores viajantes que passaram pelo Brasil no século 19 com a missão de retratar o país, são o exemplo disso. Ambos publicaram obras sobre suas “viagens pitorescas ao Brasil” depois de retornarem a seus países de origem, descrevendo o que viram por aqui. Suas obras visuais foram frequentemente usadas como representação fiel do escravagismo no Brasil colonial até recentemente, aparecendo em livros didáticos como ilustração desse momento histórico.

O que está em jogo aqui não é a qualidade ou a importância desses trabalhos como documentos históricos, mas relativizar tais imagens enquanto únicos relatos documentais daquele momento, considerando que uma obra de arte é sempre acompanhada do olhar subjetivo de seu autor. Nem mesmo uma fotografia é isenta, visto que o olhar do fotógrafo é quem a emoldura, escolhendo o ângulo, a proximidade da câmera, a alteração das cores manual ou digitalmente. A imagem pacífica, comportada e muitas vezes dócil dos escravizados, além da própria aparência física, retratada pelos dois artistas, dizem muito sobre seus olhares, o contexto em que viviam em seus países, e a visão de mundo que tinham, não podendo ser vistos até hoje de modo neutro. O movimento de artistas viajantes é um dos fundamentos da história da arte oficial no Brasil, visto que a missão artística francesa, da qual Debret era integrante, organizou a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, em 1816, que foi transformada em 1826 na Academia Imperial de Belas Artes, a primeira escola de artes do país.

Das obras dos artistas viajantes, passando pelas novelas e filmes de época. Na televisão e no cinema, as imagens coloniais formam um imaginário constantemente nutrido na mente do brasileiro. Essas imagens também perpassam museus históricos e espaços de cultura, que não raramente exibem ferramentas da tortura colonial enquanto importantes marcas para entender a criação do País, ocupando um espaço informativo, mas indiretamente retroalimentando o trauma colonial. Por trauma colonial entendemos todo o sofrimento psíquico que a experiência colonial causa nos sujeitos não-brancos, in-

¹ Artista multidisciplinar, educadora e curadora. Mestra em Artes Visuais pela UFPel e graduada em Artes Cênicas pela Unirio. Possui 18 anos de experiência em arte-educação, tendo sido coordenadora do programa educativo da 11ª e 12ª edições da Bienal do Mercosul e coordenadora educativa da 3ª edição de Frestas - Trienal de Artes. Atualmente é Gerente de Educação e Participação do MAM Rio.

dividual e coletivamente, até os dias de hoje². A repetição dessas imagens desumanizantes alimenta um imaginário estático, no qual o sujeito negro não é aquele que lutou por sua liberdade e criou diversas manifestações culturais, mesmo sob condições de violência extrema, mas somente alguém cujo corpo é marcado pela violência. A profusão de imagens de violência e desumanização relacionadas ao corpo negro cria então uma realidade intocável, constantemente retroalimentada. Das imagens históricas às matérias jornalísticas atuais, continua-se a perpetuar a violência a esses corpos, reencenando o trauma, tornando-o novamente presente, fazendo-nos acreditar que ao corpo não-branco é reservado apenas esse tratamento, pois como diria o intelectual francês Jacques Rancière, “uma imagem nunca está sozinha. Pertence a um dispositivo de visibilidade que regula o estatuto dos corpos representados e o tipo de atenção que merecem” (RANCIÈRE, 2012, p. 96).

Tendo isso em mente, trataremos aqui do papel da arte, principalmente das artes visuais, e sua capacidade de criar novos imaginários e intervir criticamente nas imagens que compõem o nosso imaginário, fazendo-nos repensá-las e repensar a própria sociedade e o nosso papel dentro dela. Podemos dizer que a arte é a forma encontrada pelo ser humano para expressar suas emoções, sua cultura e sua história, por meio de valores estéticos que mudam conforme a época, a localidade e o contexto em que se vive. Assim, nada mais normal que aquilo que antes foi considerado canônico hoje seja revisitado a partir da ótica dos que foram excluídos do processo de estabelecimento do cânone.

Nos últimos dez anos temos visto um aumento crescente nas discussões sobre a chamada arte afro-brasileira, marcada por importantes estudos e exposições em diversas instituições brasileiras³, que atestam a importância de colocarmos em perspectiva algumas noções e presenças da história da arte pensadas até aqui. Não por acaso, esse marco temporal coincide com os 10 anos da implementação da Lei nº 12.711/2012 de cotas raciais nas universidades e institutos federais do país, e de 20 anos da Lei nº 10.639/2003, que estipula a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo escolar. A maior presença de pessoas negras e indígenas nas universidades e a obrigatoriedade de se estudar as questões étnico-raciais em todas as instâncias educacionais ajudou na criação de uma nova geração de artistas, educadores, historiadores da arte e curadores não-brancos que propõem novas leituras daquilo que intelectuais como Kleber Amâncio (2021) e Igor Simões (2023) chamarão

A repetição dessas imagens desumanizantes alimenta um imaginário estático, no qual o sujeito negro não é aquele que lutou por sua liberdade e criou diversas manifestações culturais, mesmo sob condições de violência extrema, mas somente alguém cujo corpo é marcado pela violência.



² Para saber mais sugerimos *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba.

³ Citando algumas exposições marcantes nesse período, temos *Diálogos Ausentes* (2016 - 2017), *Negros Índicios* (2017), *Histórias Afro-Atlânticas* (2018), a 11ª edição da *Bienal do Mercosul: O Triângulo Atlântico* (2018), a 35ª *Bienal de São Paulo: Coreografias do Impossível* (2023), *Dos Brasis: Arte e Pensamentos Negros* (2023 - 2024), dentre outras.

de arte branco-brasileira. Afinal, se existe uma arte afro-brasileira, e ela é feita por artistas negros, assim como outras denominações aplicadas a artistas não-brancos, logo a arte considerada “neutra” ou “universal” deve ser aquela feita por artistas brancos.

A crescente presença de intelectuais negros na universidade e nas instituições de arte do País fez surgir novos estudos e exposições, assim como resgatou alguns personagens e movimentos históricos apagados da história da arte oficial. Esse novo movimento tem possibilitado um diálogo maior com os 56% da população do País⁴ que pareciam ter lugar apenas objetos, e não como sujeitos fazedores de arte nesse País. É o caso de Heitor dos Prazeres, considerado por muitos anos um pintor *naif*⁵ pela historiografia oficial; hoje, podemos falar que ele foi um dos primeiros artistas negros modernos do país. Nascido em 1898, dez anos após o fim da escravidão, num Rio de Janeiro eferescente, palco de diversas transformações sociais e acontecimentos históricos, Heitor, que já era cantor, compositor e figura importante para a criação do Carnaval carioca, tornou-se pintor aos 40 anos e registrou em seus trabalhos as transformações da cidade e a alegria de seu povo.

Enquanto os modernistas se utilizavam da cultura preta e indígena para fundar um movimento artístico que representasse o Brasil, num “projeto baseado na ideia de uma mestiçagem cultural e na diluição do conceito meramente genético das três raças para a criação de uma nova entidade eminentemente brasileira” (LIMA, 2017, p. 84), mas que seguia representando a figura negra de forma genérica e estereotipada pela categoria do trabalho e da exotização de seus traços e cor de pele⁶, Heitor mostrava uma realidade preta subjetiva poucas vezes explorada, com imagens de felicidade, de comunhão, de alegria: crianças brincando, casais namorando, festas populares acontecendo, manifestações religiosas sendo livremente manifestadas. Considerado muitas vezes um artista menor por não ter formação acadêmica, em suas telas podemos ver movimento, perspectiva, colorimetria e refinadas técnicas de reprodução. Se hoje falamos da importância de artistas multifacetados que exercem diversas funções na arte, Heitor, em sua época, já nos mostrava isso, sendo cantor e compositor, professor de música, fundador das três primeiras escolas de samba do Brasil, e também coreógrafo, cenógrafo, designer, costureiro e figurinista, funções que aprendeu em casa, com o exemplo de seu pai, marceneiro e músico, e sua mãe, costureira.

Ensinar história do Brasil a partir de imagens criadas por artistas negros é uma boa forma de se fazer

uma educação antirracista. As imagens de Heitor dos Prazeres podem ajudar a contextualizar o Rio de Janeiro do século 20, assim como o trabalho de diversos artistas não-brancos pode nos dar uma outra perspectiva da história do País. Como *sankofa*, símbolo do povo Acã, de Gana, que representa um pássaro que anda para frente com a cabeça voltada para trás, que segue em frente sem tirar o passado do seu horizonte, recomendamos algumas artistas cujos trabalhos intervêm em imagens criadas no período colonial, transmutando-as, criando a cura do trauma colonial por meio de seus trabalhos. Debruçamo-nos a seguir justamente sobre o poder político e pedagógico da arte, em especial sobre a produção de artistas negros, entendendo como ela pode nos ajudar na criação de uma nação mais democrática, fazendo justiça ao povo preto por meio das imagens.

Rosana Paulino é uma artista e curadora paulistana, nascida em 1967. Foi uma das primeiras artistas visuais negras a ter um título de doutora no País. Especialista em gravura, seu trabalho traz forte apelo à imagem impressa, em diferentes materiais. Os trabalhos de Rosana falam da história visual do Brasil ao mesmo tempo em que carregam muito da sua própria história, representando uma memória pessoal e coletiva, trazendo as mulheres negras para o centro da discussão sobre quais são as imagens que nos representam enquanto país. Em *Assentamento*, obra de 2003, a artista usa como base a série de fotografias do fotógrafo suíço Augusto Stahl, encomendadas pelo zoólogo Louis Agassiz na chamada *Expedição Thayer*, ocorrida entre 1865 e 1866 no Rio de Janeiro. Essas fotografias pretendiam retratar os “tipos raciais puros”, a fim de provar uma suposta superioridade racial branca com base no cientificismo, mas acabou por documentar a população escravizada do Rio de Janeiro da época. Rosana utiliza uma série de fotos de uma mulher e as imprime em tamanho real, fazendo com que o espectador a veja não como uma pequena fotografia em um livro, mas tão humana quanto ele. Rosana Paulino nos possibilita olhar nos olhos da mulher, que agora não é mais somente um registro histórico, mas uma pessoa de carne e osso, que existiu, trazendo materialidade e alteridade a essa memória⁷.

⁴ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022.

⁵ *Naif* é uma palavra francesa que significa ingênuo ou inocente e é usada para definir um tipo de arte considerada simplista em seus elementos e relacionada a temas cotidianos e próximos ao artista.

⁶ As obras “A negra”, de Tarsila do Amaral, as diversas “mulatas” de Di Cavalcanti, “O mestiço” ou “o Lavrador de Café”, de Portinari, são exemplos disso.

⁷ Sobre a obra mencionada da artista, ver: <https://rosanapaulino.com.br/>



As imagens são recortadas e costuradas, a mulher é reconstruída, porém as partes não se encaixam. As costuras assimétricas mostram o quão intoleráveis são essas imagens, a assimetria das partes sendo a representação do próprio trauma colonial para as pessoas pretas. A escravização é um corte na rica história do povo negro, um corte na vida de cada pessoa preta que não consegue reconstruir a sua história e a de seus antepassados, uma história tornada desigual e assimétrica. Rosana produz uma mudança no regime de visualidade dessas fotografias: mais do que uma costura, ela toma emprestado da medicina o termo “sutura” para designá-las. A sutura nada mais é do que o que popularmente chamamos de “ponto”, a costura que liga artificialmente dois tecidos que foram rompidos ou que foram unidos forçadamente depois de uma lesão ou cirurgia. Rosana pensa a sutura como uma metáfora para pensar o próprio Brasil e sua tentativa frustrada de costurar à força os díspares, de tentar na marra construir um país em equilíbrio.

Além das suturas, Rosana também borda sobre a imagem, uma técnica que aprendeu com sua mãe, que era bordadeira, trazendo algo bastante afetivo do seu repertório pessoal para essa imagem. Importante salientar os diferentes pesos que essas diferentes técnicas – fotografia e bordado – receberam no sistema das artes visuais, sendo as artes têxteis até pouco tempo vistas como técnicas menores, artesanais, decorativas, atribuídas às mulheres e seus afazeres domésticos, enquanto a fotografia ocupava um lugar de objetividade e documentação, tendo um importante papel na categorização de não-brancos na história mundial. Em *Assentamento*, Rosana Paulino utiliza do bordado para trazer humanidade para essa mulher, algo que tanto a fotografia quanto a medicina ajudaram a tirar das pessoas negras no período colonial, ambas utilizadas para “provar” quem era mais ou menos humano. Rosana borda delicadas raízes que ligam essa mulher ao solo, assentam essa mulher, fixam-na neste território, reterritorializando essa mulher que foi sequestrada do seu lugar de

Rosana pensa a sutura como uma metáfora para pensar o próprio Brasil e sua tentativa frustrada de costurar à força os díspares, de tentar na marra construir um país em equilíbrio.

origem. Rosana também lhe borda um feto, que podemos pensar como sendo a própria cultura brasileira gerada a partir da chegada da população preta neste solo. A artista recupera assim a importância dessa mulher e de todos os outros escravizados para a cultura brasileira:

Ressignificando a imagem desta mulher em relação à função original exercida na foto de Stahl, este corpo, agora simbólico, passa a funcionar como imagem de uma cultura mestiça, que tem uma de suas bases firmemente plantada em solo africano, raízes estas muitas vezes subvalorizadas em nossa cultura. Corpo dignificado, que passa a ser síntese e retrato da cultura brasileira, reconhecendo assim a contribuição que, ao contrário do que postulou Agassiz, não trouxe decadência, e sim riqueza e vitalidade, gerando uma cultura pulsante graças à heterogeneidade daqueles que a compõem. (PAULINO, 2015, n.p)

Outra artista que também intervém em imagens do período colonial e reescreve o imaginário criado por essas imagens é Gê Viana. Artista indígena, nascida em 1986, originária do Maranhão, Gê Viana se apropria de imagens consagradas, seja da arte ou do fotojornalismo, e por meio de colagens analógicas ou digitais cria novas camadas de interpretação para as mesmas. Na série *Atualizações traumáticas de Debret*, Gê retira as pessoas negras e indígenas das situações de violência colonial das fotografias e impressões criadas no século 19, por Debret e Rugendas, e as coloca em situações de descanso, prazer e alegria.

Criar um caminho na arte hoje parte da ideia de denúncia, lançando mão das categorias estéticas. [...] As imagens de arquivo que trago são imagens que ainda carregam um trauma histórico do nosso povo, então pensei num modo de apropriação para trazer outras narrativas, que trabalhem possibilidades mais felizes, pois sinto que nossa felicidade está em risco. (VIANA, sem data, n.p)

Na obra *Esse é o jantar brasileiro*, Gê refaz o famoso quadro *Um jantar brasileiro*, de Debret. Na obra de Gê, vemos o protagonismo de uma elite preta. Diferente da obra original, as pessoas estão sentadas à mesa, em comunhão, em uma relação horizontal, não distantes umas das outras, e elas próprias se servindo. Os escravizados que antes serviam os senhores agora ocupam a cabeceira da mesa. As pessoas estão bem vestidas, com roupas e joias da época, mas também avistamos um celular, o que nos causa estranheza devido ao período temporal em que a obra está situada, mas também nos mostra como o uso das tecnologias de hoje podem nos ajudar a recriar as construções fei-

tas no passado. A criança com o celular na mão nos mostra o poder que a nova geração tem de criar novas imagens. Na configuração criada por Gê, as crianças ganham humanidade, e o lugar abaixo da mesa agora é do cachorro. Sob a mesa, a artista acrescenta novos elementos, tornando o jantar um pouco mais brasileiro. Quanto à decoração da casa, a artista acrescenta muitos elementos novos, bem familiares ao brasileiro, como uma janela e cristaleiras, uma espada de São Jorge, a imagem de um santo, o oratório com a vela acesa e a imagem da matriarca na parede. Em vez da violência da servidão de Debret, vemos união, fartura, tecnologia, beleza e a centralidade das pessoas negras na cultura brasileira em sua totalidade.

Muitas vezes em suas obras, Gê Viana tira o sujeito negro do lugar do trabalho duro/forçado e coloca-o no lugar do descanso e da alegria. Como mencionamos anteriormente, a ideia do negro associado à categoria do trabalho é uma imagem perpetuada pela arte e pela mídia desde o período escravocrata, tendo sido constantemente atualizada até hoje.



Gê Viana

Sentem para jantar, 2021.
Série 'Atualizações Traumáticas de Debret'
Colagem digital, 42 x 59,4 cm.

Muitas vezes em suas obras, Gê Viana tira o sujeito negro do lugar do trabalho duro/forçado e coloca-o no lugar do descanso e da alegria. Como mencionamos anteriormente, a ideia do negro associado à categoria do trabalho é uma imagem perpetuada pela arte e pela mídia desde o período escravocrata, tendo sido constantemente atualizada até hoje. Um exemplo disso são as mulheres negras ocupando somente o lugar de empregadas domésticas durante muito tempo nas telenovelas e filmes brasileiros: essas personagens que muitas vezes existiam na trama apenas para servir seus patrões brancos, sem ao menos ter um núcleo com quem interagir que não fosse os demais empregados e patrões da casa. Essa e outras tipologias de personagens atribuídas às mulheres negras foram estudadas pela pensadora negra estadunidense Patricia Hill Collins, visando a entender melhor como determinadas imagens são largamente produzidas e difundidas, afetando nossa visão sobre mulheres negras e perpetuando determinados espaços para elas.

As imagens de controle pensadas por Collins no contexto dos Estados Unidos podem ser facilmente aplicadas no Brasil. Elas retratam um senso comum da imagem da mulher negra, articulando alguns tipos específicos que foram manipulados historicamente a partir de uma lógica racista e sexista para controlar a subjetividade dessas mulheres, criando barreiras para sua autonomia e cidadania⁸. A mulher negra como uma figura “barraqueira”, extremamente sensual, “durona” e/ou preguiçosa são algumas dessas imagens que a mídia nos convenceu que representam essas mulheres. Nos últimos anos, temos visto muitas artistas negras criando trabalhos que desconstróem essas imagens controladoras, produzindo artisticamente a partir de autodefinições criadas por elas próprias, em vez de comportamento ou lugar que o outro espera delas, gerando assim novas imagens a serem apreendidas pela sociedade.

Recentemente, muitas artistas negras estão se concentrando em pensar a condição da mulher negra: a recusa de lugares socialmente menores, a denúncia das violências sofridas, mas também a evocação de tudo o que podemos ser e as relações de visibilidade, afeto e aquilombamento possíveis por meio da arte. Val Souza, artista paulistana nascida em 1985, por exemplo, em sua obra *Vênus*, de 2022, cria um grande painel, de 10 metros de largura, com mais de mil imagens, entre fotografias próprias de álbuns pessoais e estudos de poses do que seria uma “Vênus à brasileira”, associados a imagens retiradas de livros, revistas e redes sociais para pensar a agência da mulher negra sobre sua própria imagem ao longo dos séculos.⁹ Vênus é a deusa da beleza, do amor e da fertilidade, e já foi representada de diversas formas pela história da arte. Val empreende uma lon-

ga investigação de como a imagem da mulher negra sempre partiu de uma construção a partir do signo da outridade, como sendo o outro do outro, o não-branco e o não-homem. Val constrói a sua própria imagem a partir dela própria. Sua investigação parte da pesquisa histórica, da forma como a mulher negra é vista desde o período colonial, passando pelas mídias e pela história da fotografia, pela experimentação de si própria e pela observação de outras mulheres negras se fotografando e se vendo hoje.

Assumir a agência da sua própria imagem é empoderador. Nesse sentido, podemos falar também sobre a alteração do padrão de beleza branco-eurocêntrico secularmente impostos por meio da mídia, do mercado e da arte. E aí é importante falar sobre o advento da tecnologia digital, com suas *selfies* e redes sociais, conferindo às pessoas novas formas de se verem e de serem vistas na contemporaneidade. As maiorias minorizadas que antes não se viam, agora também circulam sua produção de imagens, e essa produção acaba afetando a mídia e a arte. Vemos obras que abordam a violência com que os padrões de beleza nos atravessaram ao longo da vida, e a potência da nossa beleza e a aceitação de nossos traços e cabelos. Trabalhos que utilizam o cabelo crespo como material artístico, por exemplo, são um episódio importante nessa história, compondo trabalhos de mulheres e homens pretos¹⁰ que ressignificam momentos de dor racial e avivam memórias de autocuidado e carinho com suas mães velhas ou seus pares em torno do pentear.

Momentos de intimidade como esses, retratados em fotografias, pinturas, vídeos e/ou performances, têm aproximado pessoas que muitas vezes acreditavam que as artes visuais não eram feitas para elas, trazendo a realidade preta para dentro dos cubos brancos dos museus e galerias, fazendo com que mais pessoas se sintam pertencentes àqueles espaços, e se vejam inseridas em lugares que antes pareciam ser inatingíveis e/ou incompreensíveis. Seria ingênuo de nossa parte ignorar o fato de que a arte auxiliou na manutenção de uma ideia de superioridade racial branca. Compreender os códigos e apreciar a arte sempre foi capital simbólico e sinal de erudição que hierarquizava as pessoas em classes. Hoje vemos na arte a inauguração de uma nova forma de olhar para si e para a figura do artista, mais próxima e mais possível para as maiorias minorizadas do País. É por isso que se por um lado temos que ter um acréscimo cada vez maior de pessoas não-brancas na universidade, fazendo, pensando e ensinando arte, também temos que ter um olhar de reconhecimento para a arte que é feita fora dos muros universitários, de modo a decolonizarmos a arte e não mais colocarmos o ensino superior como régua.

⁸ Para saber mais, sugerimos “Imagens de Controle: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins”, de Winnie Bueno.

⁹ Para saber mais sobre o trabalho de Val Souza, sugerimos o vídeo: <<https://youtu.be/BmbdG5QnvH4?feature=shared>>.

¹⁰ Para saber mais, aconselhamos as obras das artistas Priscila Rezende, Juliana dos Santos, Helô Sanvoy, entre outras.

Esse texto não se pretende um mapeamento da produção negra contemporânea, visto que existem muitas outras pautas e existem também aqueles artistas cuja negritude não se coloca como uma questão a ser trabalhada artisticamente. Acreditamos que o artista negro é livre para abordar toda e qualquer questão no seu trabalho, e limitá-lo apenas às questões raciais é diminuí-lo enquanto artista. O que pretendemos aqui é mostrar a diversidade e as inúmeras possibilidades de refundação de um imaginário brasileiro por meio da arte feita por artistas negros em específico e não-brancos em geral, e entender que numa sociedade ainda racista como a nossa a arte não se constitui apenas como uma linguagem, mas como possibilidade de criação de novos imaginários e letramentos de futuro. As imagens analisadas neste texto falam por si, e suas leituras nos ajudam a compreender as relações raciais no País. Essas imagens, usadas com discernimento em sala de aula ou qualquer outro contexto pedagógico, podem ser consideradas dispositivos pedagógicos e contracoloniais, ajudando a desmistificar as imagens de controle aplicadas sobre a população negra ao longo de todos esses anos. São imagens que estimulam o pensamento crítico geral, a autoestima e o pertencimento da maioria da população do País. Não se trata apenas de ensinar arte, se trata de construir uma visualidade digna e genuína da parte da população que não se via representada assim na história da arte brasileira e nas imagens do Brasil como um todo.

Esperamos aqui ter mostrado a importância das imagens e sua eficácia para uma educação antirracista na prática. Terminamos essa escrita com Abdias do Nascimento e sua definição de arte negra, escrita na década de 1960. Abdias sonhou com o Museu de Arte Negra que só agora, 50 anos depois, começa a ganhar forma e acolhimento das instituições. Arte negra é um avanço político e pedagógico não apenas para os negros. É uma plataforma política e cultural que beneficia a nossa nação como um todo. Pois como nos ensina Abdias,

Nossa integridade criativa, manifestada em arte negra, produz o exorcismo da brancura, reduzindo progressivamente seus efeitos de séculos de negação, perversão e distorção de nossos valores, de forma e essência. A arte dos povos negros na diáspora objetifica o mundo que os rodeia, fornecendo-lhes uma imagem crítica desse mundo. E assim essa arte preenche uma necessidade de total relevância: a de criticamente historicizar as estruturas de dominação, violência e opressão, características da civilização ocidental-capitalista. Nossa arte negra é aquela comprometida na luta pela humanização da existência humana, pois assumimos com Paulo Freire ser esta "a grande tarefa humanística e histórica do oprimido - libertar-se a si mesmo e aos opressores." (NASCIMENTO, 1976, p. 29) ●

Referências

LIMA, Diane Sousa da Silva. **Fazer sentido para fazer sentir: ressignificações de um corpo negro nas práticas artísticas contemporâneas afro-brasileiras**. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, Abdias; **Arte-Afro Brasileira**. In Abdias Nascimento, um espírito libertador. MAC Niterói e IPEAFRO. 1ª ed. Niterói, Niterói Livros, 2019.

PAULINO, Rosana. **Assentamento**. Disponível em: <<https://rosanapaulino.com.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. 1ª edição. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

VIANA, Gê. **Gê Viana**. Disponível em: <<https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>>. Acesso em: 25 out. 2023.



Fundação Roberto Marinho

Secretário-Geral

João Alegria

Superintendente de Conhecimento

Rosalina Soares

Superintendente de Gestão

Carlos Carletto

Gerente de Produção e Projetos

Sandra Sérgio

Supervisão Canal Futura

Mariana Seivalos

Supervisora de projetos e eventos

Joana Levy

Líder de Projetos

Bruna Camargos

Thyago Corrêa

Supervisor de Comunicação

Felipe Conrado

Coordenadora de Desenvolvimento Institucional

Ludmila Figueiredo

Supervisor de Ativos

Leonardo Campos

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC)

Secretária

Zara Figueiredo

Assessor do Gabinete da SECADI

Cleber Santos Vieira

Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola

Clélia Mara dos Santos - Diretora

Coordenadora-Geral de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola

Lara Oliveira Vilela

Coordenadora-Geral de Formação Continuada para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola

Valquiria Santos Silva

Fundação Palmares

Presidente

João Jorge Santos Rodrigues

Chefe de Gabinete

Angela Inácio

Diretor do Departamento de Fomento e Promoção da Cultura Afro-Brasileira

Nelson Mendes

Diretora do Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileira

Flávia de Jesus Costa

Coordenador do Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra

Guilherme Bruno dos Santos

Coordenadora Geral de Gestão Estratégica

Conceição de Maria Evangelista Barbosa

Coordenador Geral de Gestão Interna

Carlos Eduardo Carneiro e Sousa

Coordenadora de Comunicação

Suzana Varjão



Universidade Federal do Paraná

Reitor

Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitor

Graciela Bolzón de Muniz

Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Coordenação de Políticas Afirmativas

Nathalia Savione Machado

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

Megg Rayara Oliveira

Conselho Editorial NEAB-UFPR

Dr. Acácio Sidinei Almeida Santos – UFABC

Dr. Alex Ratts – UFG

Dr. Alexsandro Rodrigues – UFES

Dr. Ari Lima – UNEB

Dra. Aparecida de Jesus Ferreira – UEPG

Dra. Conceição Evaristo – Escritora

Dr. Eduardo David de Oliveira – UFBA

Dra. Eliane Debus – UFSC

Dra. Florentina da Silva Souza – UFBA

Dr. José Endoença Martins – FURB

Dra. Lucimar Rosa Dias – UFPR

Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano – UFRG

Dr. Moisés de Melo Santana – UFRPE

Dra. Nilma Lino Gomes – UFMG

Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCar

Ficha Técnica

Coordenação Editorial

Katia Costa Santos

Bruna Camargos

Maria Corrêa e Castro

Conteúdo

Aza Njeri

Azoilda Loretto da Trindade

Caetano W. Galindo

Claudilene Maria da Silva

Cristiane Coppe

Edson Lopes Cardoso

Eliane Cavalleiro

Evanilson Tavares de França

Guimes Rodrigues Filho

Jaqueline Lima Santos

Larissa Oliveira e Gabarra

Luiz Rufino

Maria Aparecida Silva Bento

Maria Cláudia Cardoso Ferreira

Marcio André dos Santos

Mário Augusto Medeiros da Silva

Mônica Lima

Nilma Lino Gomes

Renata Sampaio

Roberta Fusconi

Suelaine Carneiro

Tânia Portella

Revisão

Erica Carvalho

Stella Sena

Licenciamento

Ana Letícia Canegal

Projeto Gráfico e diagramação

ESTUDIO CRU

Gestão do projeto e atendimento

Maria Alice Leal

Direção Criativa

Bernardo Winitskowski

Design

Victoria Carvalho

Assistência de design

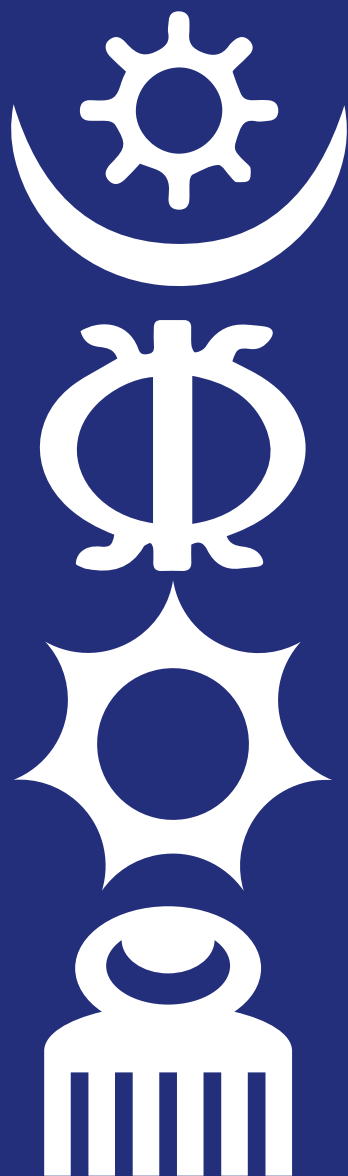
Hector Henrique

Ilustrações

Kel Oliveira

Gabriel Souza







REALIZAÇÃO:



PARCEIROS MATERIAIS PEDAGÓGICOS:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN: 978-65-86001-40-2

